

ICeF

**Istituto
Comunicazione
e Formazione**

Università della
Svizzera
italiana

Facoltà di
Scienze della
Comunicazione

via Buffi 13
CH-6900
Lugano

Tel. +41 91 913 85 16
Fax +41 91 912 46 47
E-mail: icef@lu.unisi.ch

Quaderni dell'Istituto

n° 10

**Una formazione interculturale
al servizio dell'efficacia professionale**

Carmen Schneider
2004

I quaderni dell'ICeF sono pubblicati per diffondere risultati parziali delle ricerche, le trascrizioni di conferenze, le diverse riflessioni sui temi trattati dall'ICeF oltre che per informare sulle attività dell'Istituto

Responsabili della pubblicazione:
Terry Inglese, Lorenzo Cantoni, Edo Poggia.

Questo testo è stato presentato
come memoria di licenza
presso la Facoltà di Scienze della
Comunicazione di Lugano
nell'ottobre 2003

Dedico la mia memoria di licenza:

- ai miei famigliari: mia madre Ulla, mia sorella Laila e mio fratello Tom
- a Peter Praxmarer e Carola, che ho avuto il grande piacere di conoscere grazie a questo lavoro
- a Giorgio e Antonella Miotti.

Premessa.....	4
1. INTRODUZIONE	5
1.1 L’offerta formativa nel settore della Comunicazione Interculturale	5
1.2 La problematica generale	6
1.3 La Competenza Comunicativa Interculturale	8
1.4 Obiettivi di questo lavoro.....	10
2. LA COMUNICAZIONE INTERCULTURALE.....	11
2.1 Perché parlare di Comunicazione Interculturale	11
2.2 Gli studi sulla Comunicazione Interculturale	14
2.3 Definizione di Comunicazione Interculturale	15
2.3.1 Sulla condivisione dei significati.....	15
2.3.1.1 Contenuto e relazione.....	16
2.3.1.2 La “definizione di situazione”	18
3 LA SFIDA DELLA DIFFERENZA	22
3.1 L’etnocentrismo	22
3.2 Supposizione di somiglianze	23
4 IL CONCETTO DI CULTURA.....	25
4.1 Definire la Cultura	26
4.2 Sviluppi del concetto di “cultura”	28
4.3 Il “programma mentale” di Hofstede	33
4.4 Tra l’individuale e il sociale.....	35
4.5 Cultura come <i>significato</i>	37
4.6 Linguaggio e Cultura	40
4.7 L’arbitrarietà delle “visioni del mondo”	43
4.8 I Valori.....	44

4.8.1	<i>Valori e Comunicazione</i>	47
4.8.2	<i>Valori, apprendimento linguistico e processi di socializzazione</i>	48
4.9	Cultura e Quadri sociali.....	51
4.9.1	<i>Identità e partecipazione a Quadri sociali</i>	53
5	OSTACOLI ALLA COMUNICAZIONE INTERCULTURALE	55
5.1	L'aggressività.....	55
5.1.1	<i>L'aggressività naturale di Freud</i>	55
5.1.2	<i>Teorie della “frustrazione-aggressività”</i>	56
5.1.3	<i>Aggressività come comportamento appreso</i>	57
5.1.4	<i>Aggressività e relazioni intergruppi</i>	59
5.1.5	<i>Il razzismo</i>	61
5.2	Stereotipi	62
5.3	Tendenza a giudicare	64
5.4	Ansietà e tensione	65
6	FORMAZIONE E SVILUPPO DI COMPETENZA INTERCULTURALE ...	68
6.1	Più educazione = più tolleranza?	69
6.2	La formazione come “esperienza interculturale”	71
6.2.1	<i>Lo sviluppo cognitivo: verso il “sapere scientifico”</i>	73
6.2.2	<i>Dall'etnocentrismo all'etnorelativismo</i>	75
7	CONCLUSIONI	76
	BIBLIOGRAFIA	78
	Allegato	81

Premessa

Il presente lavoro nasce dall'opportunità che ho avuto di essere coinvolta nelle fasi iniziali della progettazione di un programma di formazione: un Master professionalizzante in Comunicazione Interculturale, da realizzarsi presso l'università della Svizzera italiana. Più precisamente, ho potuto partecipare all'elaborazione di uno "Studio di fattibilità" concernente la realizzazione di tale Master.

Ho accettato con piacere l'opportunità offertami in quanto il mio interesse per la tematica dell'interculturalità, e quindi della multiculturalità, è sempre stato grande. Questo interesse è certamente riconducibile alla mia personale storia familiare: essendo nata a Lugano da padre svizzero-tedesco e madre finlandese, posso infatti dire di esser cresciuta in un ambiente multilingue e multiculturale, caratterizzato inoltre dall'assenza di una "lingua franca" per le comunicazioni a livello familiare.

Partecipando alla stesura dello "Studio di fattibilità" ho avuto non solo l'occasione di conoscere più da vicino la realtà della progettazione di un programma di formazione, ma anche di approfondire alcuni aspetti più teorici sulla tematica della Comunicazione Interculturale che mi hanno portata allo sviluppo di questo lavoro di tesi.

1. INTRODUZIONE

1.1 L'offerta formativa nel settore della Comunicazione Interculturale

A partire dalla primavera 2004, l'Università della Svizzera italiana amplierà la sua offerta formativa con un *Master professionalizzante in Comunicazione Interculturale*¹.

Tra le varie fasi precedenti l'implementazione di tale Master, è stato necessario svolgere uno "Studio di fattibilità" che valutasse l'effettiva fattibilità di un master nel settore della Comunicazione Interculturale (CI) presso l'Università della Svizzera italiana. Per lo sviluppo dello studio e per la redazione di un documento finale da presentare alla Direzione dello sviluppo e della cooperazione (DSC), è stato costituito un gruppo di lavoro² del quale ho fatto parte.

Tra le prime attività da svolgere, abbiamo ritenuto necessario poter disporre di una panoramica generale sullo stato attuale dell'offerta formativa nell'ambito della CI in Svizzera e all'estero. A tal fine abbiamo raccolto e valutato informazioni riguardanti offerte di formazioni in CI complete che danno adito ad un titolo accademico (p.es. Master, *Diplom*, Certificato), come anche offerte di formazioni parziali e interdisciplinari (tipicamente moduli inerenti alla comunicazione interculturale offerti singolarmente o come parte di altri corsi di studio). In totale abbiamo preso in considerazione più di 120 programmi di studi e offerte parziali o interdisciplinari presso istituti di formazione pubblici e privati in Svizzera, Germania, Italia e altri paesi europei, nonché negli Stati Uniti e in Canada.³

¹ Tale Master non va confuso con il biennio di specializzazione con il quale gli studenti della Facoltà di scienze della comunicazione che hanno raggiunto il titolo di Bachelor (al termine del primo triennio), possono progredire nei loro studi. Si tratta invece di uno dei master professionalizzanti (o "master executive") che la Facoltà di scienze della comunicazione organizza in campi di grande rilevanza professionale, a carattere internazionale e destinati a professionisti con esperienza. La sua durata è di circa 1 anno.

² I membri del gruppo di lavoro:

- *Mimi Lepori Bonetti*. Coordinatrice del progetto, responsabile della CONSONO, già membro del parlamento federale svizzero
- *Claudio Del Don*. Vicedirettore, Istituto svizzero di pedagogia per la formazione professionale
- *Athanasios Moulakis*. Direttore, Istituto studi mediterranei, Università della Svizzera italiana
- *Edo Pogli*. Direttore dell'Istituto comunicazione e formazione, Facoltà di scienze della comunicazione, Università della Svizzera italiana
- *Peter Praxmarer*. Consulente
- *Carmen Schneider*. Laureanda in scienze della comunicazione, Università della Svizzera italiana

³ Per la visualizzazione dell'elenco delle offerte formative da noi esaminate, si veda Allegato 1.

La grande espansione dei corsi formativi in CI inizialmente concentrati negli Stati Uniti ma, come confermato dai dati da noi raccolti, in grande sviluppo anche in vari paesi Europei, testimoniano la consapevolezza globale delle sfide poste dalla crescente multiculturalità: la globalizzazione economica, tecnologica, comunicativa e la conseguente crescente mobilità hanno moltiplicato le situazioni in cui persone, gruppi e istituzioni portatrici di elementi culturali diversi e non di rado contraddittori, entrano in contatto e interagiscono. Queste situazioni portano con se non pochi problemi che sovente mettono in seria difficoltà le persone che operano in un tale contesto e toccano la vita quotidiana dei singoli individui, delle organizzazioni della società civile e delle istituzioni pubbliche, come pure dell'economia. Il sistema formativo in genere, e il settore universitario in particolare, ritengono di poter offrire un valido contributo al fine di attenuare l'impatto dei problemi legati alla multiculturalità delle nostre società.

1.2 La problematica generale

La problematica generale che ha indirizzato il mio lavoro di ricerca, concerne interrogativi quali: In che modo un programma di formazione può contribuire ad attenuare l'impatto dei problemi legati alla multiculturalità delle nostre società? Quale l'effettivo apporto di un Master professionalizzante in Comunicazione Interculturale?

Il Master proposto dall'Università della Svizzera italiana si pone come obiettivo generale quello di *“favorire il passaggio da una situazione di multiculturalità ad una d'interculturalità⁴, caratterizzata dal rispetto e dalla valorizzazione delle diverse culture che s'incontrano e si trovano ad interagire”⁵*. Per raggiungere tale obiettivo generale esso si pone uno “scopo operativo” più specifico: *“contribuire allo sviluppo di una buona comunicazione interculturale nelle istituzioni pubbliche e della società civile, come pure nelle aziende, al fine di renderne più efficace il funzionamento e di anticipare possibili conflitti di origine multiculturale”⁶*.

Concentrandosi principalmente sugli aspetti comunicativi delle problematiche legate alla multiculturalità e offrendo strumenti concettuali e analitici mirati e competenze pratiche che permettano di gestire la multiculturalità con maggiore efficacia, la formazione prevista

⁴ Sul significato e la differenza tra “multiculturalità” e “interculturalità”, vedi cap. 2.1, nota 20.

⁵ Vedi documento di fattibilità *Programma di studio, Master in Comunicazione Interculturale dell'Università della Svizzera italiana, Studio di fattibilità*, Lugano, Novembre 2002.

⁶ Vedi stesso documento di fattibilità.

vuole accrescere la professionalità di persone che sono implicate nella gestione della multiculturalità, come operatori e responsabili nell'amministrazione pubblica, nelle istituzioni e organizzazioni internazionali, nella cooperazione e lo sviluppo, nei media, nella formazione e nelle istituzioni religiose. Più precisamente, come indicato nel documento di fattibilità⁷, i settori privilegiati a cui il Master vorrebbe rivolgersi sono:

- "amministrazione pubblica / *public management* a livello comunale, cantonale e federale (p.es. responsabili dei servizi di polizia, degli stranieri, dell'immigrazione, dei rifugiati, dell'integrazione; addetti alle organizzazioni transfrontaliere e interregionali)
- sviluppo, cooperazione e mantenimento della pace (p.es. collaboratori DSC, operatori nel volontariato non governativo internazionale, delegati svizzeri in missioni di pace internazionali, soldati svizzeri in missioni di pace, borsisti da paesi in via di sviluppo, addetti ad organizzazioni governative e non governative internazionali presenti in Svizzera, personale di missioni diplomatiche estere residenti in Svizzera)
- giustizia (p.es. magistrati, giudici di pace)
- educazione / Formazione (p.es. direttori di scuole e istituti formativi pubblici e privati, collocatori professionali, formatori adulti, psicologi delle scuole)
- sociale (p.es. responsabili ONG, operatori attivi nei servizi sociali pubblici e privati, esponenti di comunità religiose, mediatori)
- sanità (p.es. medici, in particolare psicologi e psichiatri; amministratori delle strutture del settore)
- economia e mondo del lavoro (p.es. manager aziendali e d'istituti finanziari, direttori di servizi per la clientela internazionale, responsabili del personale, sindacalisti, membri di commissioni di mediazione di conflitti di lavoro)
- cultura e turismo (p.es. curatori di musei, direttori di enti turistici, di fondazioni, di ONG attivi nel settore, promotori di eventi culturali)
- media (p.es. giornalisti, editori, produttori di programmi radio, TV, cinema, *new media consultants*)
- altri (p.es. studenti universitari a livello post-laurea, politici, quadri di partiti politici, consulenti indipendenti)"⁸.

L'interesse particolare per tali categorie di professionisti è motivata dalla convinzione che questi, fungendo spesso da *opinion leaders*, possono trasmettere gli strumenti analitici e pratici acquisiti (scopo operativo del Master) ad un pubblico più ampio e, quindi, avere

⁷ Programma di studio, Master in Comunicazione Interculturale dell'Università della Svizzera italiana, Studio di fattibilità, Lugano, Novembre 2002.

⁸ Documento di fattibilità citato, pp. 5, 6.

un ruolo particolarmente importante nel promuovere la comprensione e convivenza culturale (obiettivo generale del Master).

Avendo identificato gli obiettivi e il pubblico di riferimento a cui rivolgersi, per lo sviluppo e progettazione di un programma di formazione come il Master in questione è necessario interrogarsi su quali i più importanti contenuti e le più appropriate modalità d'insegnamento da adottare. Allo stesso tempo, e in tale direzione si sviluppa il mio lavoro di tesi, ci si deve interrogare sull'effettiva utilità di alcuna formazione interculturale per un pubblico come quello menzionato: Una formazione è realmente in grado di portare reali benefici? Le persone in formazione vedranno davvero crescere la loro efficacia professionale? E quali sono le competenze che possono sviluppare tramite una tale formazione?

Per rispondere a questi interrogativi, ho voluto in primo luogo identificare la principale competenza che una formazione in CI dovrebbe essere in grado di sviluppare per poi, a partire da questa, formulare più precisamente gli obiettivi del presente lavoro.

1.3 La Competenza Comunicativa Interculturale

Limitato il discorso della gestione della differenza culturale alla sua dimensione interpersonale⁹, uno degli obiettivi centrali di un Master in CI può essere definito come quello di “contribuire ad accrescere la professionalità degli individui che si trovano ad operare in un contesto multiculturale aiutandole a raggiungere una maggiore *competenza comunicativa interculturale (CCI)*”.¹⁰

In merito alla CCI, Spitzberg afferma che la comunicazione in un contesto interculturale può essere definita competente *“when it accomplishes the objectives of an actor in a manner that is appropriate to the context and relationship”* e specifica che *“(a)ppropriatness means that the valued rules, norms, and expectancies of the relationship are not violated significantly”*¹¹. Oltre al raggiungimento degli obiettivi prefissi, la CCI implica quindi l'*appropriatezza* del comportamento comunicativo al contesto e alla relazione. Contesto e relazione sono connesse l'una all'altra in quanto *‘La competenza comunicativa nelle relazioni interculturali può essere descritta come un comportamento*

⁹ Nonostante la gestione della differenza culturale comprenda diverse dimensioni, nel seguito della mia argomentazione mi riferirò primariamente a quella *interpersonale*, cioè alla capacità di gestire la diversità culturale nell'interazione interpersonale con individui appartenenti a culture diverse.

¹⁰ Cfr Samovar, Porter, 1997, p. 378.

¹¹ Brian H. Spitzberg, *A Model of Intercultural Communication Competence*, articolo in: Samovar e Porter, 1997, p. 380.

appropriato al contesto in cui si verifica l'interazione, dove il contesto abitualmente è rappresentato dalla relazione tra i presenti"¹². La CCI ha allora a che fare con la capacità di mettersi in relazione in maniera costruttiva con individui di cultura diversa dalla propria.

Alcune sfide che differenziano la competenza comunicativa tra membri appartenenti alla stessa cultura e quella tra persone di cultura diversa vengono evidenziate da Young Yun Kim il quale afferma che la CCI consiste in *"the overall capability of an individual to manage key challenging features of intercultural communication: namely, cultural differences and unfamiliarity (...) and the accompanying experience of stress"*¹³.

Kim quindi sottolinea due fondamentali sfide della CCI:

- la differenza culturale;
- lo stress che gli incontri interculturali possono comportare.

La sfida della differenza culturale si riferisce non tanto alla "differenza" di per sé quanto alla capacità di comprenderla e accettarla. Guo-Ming Chen e William J. Starosa chiariscono l'origine della sfida della diversità culturale: *"One liability of multicultural society is the tendency on the part of its members to assume that everyone shares or must share identical characteristics, as would the members of any self-identified group."* Quindi aggiungono: *"Intercultural training begins with the understanding of cultural differences"*¹⁴.

Riguardo la sfida dello stress causato dagli incontri interculturali, Kim precisa: *"Stress, indeed, is considered to be inherent in intercultural encounters, disturbing the internal equilibrium of the individual system (...). To be interculturally competent means to be able to manage such stress, regain internal balance, and carry out the communication process in such a way that contributes to successful interaction outcomes."*¹⁵ William Gudykunst conferma che la capacità di gestire lo stress è da considerarsi parte della competenza interculturale in quanto *"Managing uncertainty and anxiety (...) is a central process affecting our communication with strangers"*¹⁶.

¹² Cfr. Hewstone, et al., 1991, pp. 243-244.

¹³ Kim (1991) citato in Samovar, Porter, 1997, p. 378.

¹⁴ Chen, Starosa, 1998, p. 260.

¹⁵ Kim (1991) citato in Barna, *Stumbling Blocks in Intercultural Communication*, in Samovar, Porter, 1997, p. 375.

¹⁶ Gudykunst citato in Wiseman, 1995, p. 10

1.4 Obiettivi di questo lavoro

Avendo identificato le due principali sfide che coloro che desiderano raggiungere una certa CCI devono affrontare, cioè il confronto alla differenza e lo stress scaturito dagli incontri interculturali, con questo lavoro di tesi intendo mostrare che una buona formazione può contribuire al loro superamento in almeno due modi:

- tramite la trasmissione di conoscenze teoriche sul concetto di “comunicazione” e su quello di “cultura”;
- tramite l’esperienza formativa stessa.

A tal fine ho effettuato ricerche bibliografiche che mi permettono di presentare alcuni aspetti teorici della tematica della CI, individuare gli elementi di una formazione interculturale che studiosi ritengono essere fondamentali per il raggiungimento di una CCI e inoltre esplorare il vasto tema della definizione del concetto di “cultura” per ricavarne gli aspetti più importanti da trasmettere alle persone in formazione.

Le mie argomentazioni prendono inoltre spunto da nozioni apprese durante corsi da me frequentati, come pure dagli incontri di riflessione con il professor Edo Poglià e la professoressa Vittoria Lusso Cesari, ai quali colgo l’occasione per esprimere i miei ringraziamenti.

2. LA COMUNICAZIONE INTERCULTURALE

2.1 Perché parlare di Comunicazione Interculturale

Benché l'interesse per le culture diverse da quelle europee (e poi nord americane) sviluppatosi con l'affermarsi dell'etnologia (e dell'antropologia culturale nel versante americano) implicò almeno a livello operativo tra "l'informatore locale" e l'antropologo stesso un certo interesse per la CI, come specifico oggetto di studio la CI cominciò a svilupparsi negli anni '50 del secolo scorso con i lavori dell'antropologo Edward T. Hall. Il termine stesso "comunicazione interculturale" non apparve prima della pubblicazione del suo libro *The Silent Language* nel 1959.

Dopo la seconda guerra mondiale, Hall lavorò presso la *US Foreign Service Institute*¹⁷ a Washington con il compito di creare corsi formativi per professionisti che avrebbero dovuto affrontare la sfida di lavorare con persone di cultura diversa dalla propria. La necessità di poter contare su tali professionisti divenne evidente negli anni che seguirono la fine della seconda guerra mondiale quando gli Stati Uniti, rimasti l'unica potenza economica ancora intatta, cominciarono ad offrire il loro sostegno alla ricostruzione dell'Europa (come parte del piano Marshall) ed, in seguito, il loro appoggio economico e allo sviluppo tecnologico a paesi non-occidentali. Queste prime esperienze ben presto mostrarono l'importanza di offrire a diplomatici e altri collaboratori della *US Foreign Service Institute* corsi di formazione che li rendessero capaci di affrontare le sfide che il lavorare con persone di altre culture implicava; precedentemente progetti di sviluppo e relazioni diplomatiche erano infatti falliti a causa di incomprensioni comunicative e culturali.

Cominciò allora a crescere l'interesse, sia da parte del governo e dell'amministrazione, come pure da parte di accademici, per una maggiore comprensione delle dinamiche coinvolte nelle interazioni interculturali e, particolarmente con i lavori di Hall, cominciò lo studio sistematico di ciò che accade in tali interazioni.

¹⁷ La *US Foreign Service Institute* (FSI) è la principale istituzione di formazione del governo federale americano che offre corsi volti a dare un supporto al personale della comunità degli affari esteri degli Stati Uniti e a preparare diplomatici americani e altri professionisti a sviluppare gli interessi USA sia nel proprio paese che all'estero. Attualmente la FSI offre più di 500 corsi, tra qui circa 60 per lingue straniere, ad una media di 30,000 iscritti all'anno. Per maggiori informazioni: <http://www.state.gov/m/fsi/>

Se fino a quegli anni gli incontri interculturali erano principalmente l'esperienza di una ristretta cerchia di persone, come diplomatici, politici, mercanti, missionari, esploratori e pochi viaggiatori, oggi la situazione è invece differente.

Oggi viviamo in un mondo “globalizzato”, in quel *villaggio globale* predetto da Marshal McLuhan negli anni '60 alla cui nascita hanno contribuito quattro eventi particolarmente rilevanti nella prospettiva della CI ¹⁸ che elenchiamo brevemente qui di seguito.

- *Progressi tecnologici nei trasporti*

Con i progressi tecnologici nei trasporti, il “vasto e misterioso” mondo di una volta si è ridotto ad un “piccolo globo”. In meno di una giornata di viaggio è ora possibile raggiungere quasi ogni luogo e ogni persona che si desideri. I progressi tecnologici nei trasporti hanno permesso una mobilità geografica che mescola gruppi umani come mai prima.

- *Progressi nelle tecnologie della comunicazione*

Il mondo è diventato ancora più piccolo quando i progressi nelle tecnologie della comunicazione hanno permesso la comunicazione verbale, scritta e visiva istantanea senza il bisogno di prossimità fisica.

- *Globalizzazione dell'economia e dei mercati*

Con gli sviluppi nei trasporti e nelle tecnologie della comunicazione, e a seguito di precise volontà politiche, si sono aperte le porte alla globalizzazione dell'economia e dei mercati. Il rapido flusso di beni e informazioni che le nuove tecnologie permettono, apre le porte al funzionamento di aziende con sedi disperse su scala globale, favorendo la crescita degli investimenti, del commercio e della concorrenza internazionale. Ne consegue una crescente interdipendenza tra economie nazionali e contatti interculturali sia al livello economico che politico.

- *Crescente e mutevole fenomeno delle migrazioni*

Mentre il mondo diventa sempre più piccolo, la popolazione (in particolare di certe regioni meno sviluppate) continua a crescere e con essa anche gli spostamenti di popolazioni. Nonostante che migrazioni ci siano sempre state, i loro flussi sono mutati notevolmente. Se consideriamo l'Europa, paesi come Italia, Spagna, Germania e Svezia, una volta importanti paesi di emigrazione (tipicamente verso gli Stati Uniti o il Sud America), oggi sono grandi paesi d'immigrazione di popolazioni che prima non conoscevano quasi l'emigrazione, come quelle vietnamite, filippine, pakistane e del

¹⁸ Cfr. Samovar, Porter, 1997, p. 5.

nord Africa. Dietro a queste migrazioni ci sono motivi diversi, tra cui problemi economici, politici, situazioni di guerra e, più recentemente, la questione del ricongiungimento familiare.

Questi cambiamenti hanno portato ad una grande espansione delle potenzialità di interazione e contatti con culture diverse dalla nostra, accrescendo la diversità sia “oggettiva” che “soggettiva”¹⁹ percepita da ognuno di noi nel tempo libero, nelle attività sociali, a scuola, sul posto di lavoro.

Viviamo in una società multiculturale²⁰ dove si moltiplicano ogni giorno le situazioni in cui persone, gruppi e istituzioni portatrici di elementi culturali diversi si trovano ad interagire. Questi elementi culturali diversi possono rendere l’incontro interculturale un’esperienza problematica: sentimenti di incomprensione e disagio, ma anche di frustrazione e aggressività, possono rendere l’incontro più simile ad uno scontro. Ora e sempre più in futuro, è impellente il bisogno di imparare a vivere interdipendentemente e in maniera produttiva con persone di culture diverse.

Quanto detto fin qui, e i quattro eventi indicati come i principali fenomeni che hanno portato alla nascita del “villaggio globale” caratterizzato da una crescente interazione con persone di cultura diversa dalla nostra, potrebbe dare l’impressione che il tema dell’interculturalità si riduca alle dinamiche relative agli incontri tra persone o gruppi di regioni, nazionalità o lingue diverse. Come vedremo più avanti, in particolare in riferimento alla definizione del concetto di “cultura”, l’incontro interculturale non si limita però a queste dimensioni. In effetti, la CI è stata una realtà quotidiana ancor prima delle importanti evoluzioni tecnologiche, economiche e geografiche menzionate. Gli sviluppi degli ultimi decenni hanno però portato alcune tipologie di incontri interculturali ad una visibilità senza precedenti, davanti alla quale le società moderne hanno preso coscienza che le problematiche che il multiculturalismo porta con sé non possono più essere ignorate. Vi è

¹⁹ La “diversità oggettiva” si riferisce alla diversità misurata sulla base di fattori oggettivi come il numero di lingue parlate, mentre la “diversità soggettiva” è quella percepita a livello emotivo. La diversità soggettiva con la quale siamo confrontati nella nostre vite può crescere indipendentemente dal fatto che quella oggettiva rimanga costante o addirittura diminuisca. In questo senso, nonostante che la globalizzazione abbia comportato aspetti di uniformità e diminuzione della “diversità oggettiva” (come la diffusione della lingua inglese come principale “lingua franca”), allo stesso tempo ha permesso il contatto e lo scambio tra individui sparsi in ogni parte del pianeta, accrescendo la loro percezione di “diversità soggettiva”. – François Grin, *Contesti multiculturali e multilingui della formazione*, Università della Svizzera italiana, semestre estivo 2001

²⁰ Con il termine “multiculturalità” solitamente ci si riferisce ad uno stato di cose empirico e statico: esso potrebbe descrivere, per esempio, la semplice convivenza tra gruppi di origine diversa. Con il termine “interculturalità” si pone invece l’accento sugli aspetti dinamico-relazionali, sull’incontro, sullo scambio reciproco e sul conseguente potenziale di arricchimento culturale sia dei singoli individui o gruppi, che delle società in generale.

ora una maggiore consapevolezza che, come sottolinea Andrea Semprini, il multiculturalismo che caratterizza le nostre società “diverrà probabilmente la condizione permanente delle società contemporanee” implicando “un vero e proprio cambio di civilizzazione”²¹ e ponendo delle sfide che possono essere superate solo con l’integrazione di una “logica multiculturale” che vede al suo centro la nozione di differenza e di apertura all’alterità.

2.2 Gli studi sulla Comunicazione Interculturale

Assunto fondamentale degli studi sulla CI, sottolineato da studiosi come Michael H. Prosser, è il “principio delle somiglianze e delle differenze” e, in particolare, il concetto della “significatività delle differenze culturali” nei processi comunicativi.²²

Tale principio si fonda sull’idea che tutti i gruppi culturali hanno aspetti in comune ma differiscono in maniera significativa in altri così che possiamo descrivere il mondo come distinto in diverse culture invece che composto da un’unica cultura. In effetti, se tutte le culture fossero esattamente uguali, il concetto stesso di “comunicazione interculturale” non avrebbe significato, mentre se fossero differenti in ogni aspetto, non sarebbe possibile alcuna condivisione di significati e, di nuovo, la pratica della comunicazione interculturale sarebbe impossibile.

Negli studi sulla CI il concetto della “significatività delle differenze culturali” si riferisce più specificatamente alla relazione tra cultura e comunicazione, sottolineando che le differenze culturali hanno influenze significative nel processo di comunicazione tra membri di cultura diversa che possono essere causa di fallimenti comunicativi e, in generale, più due culture sono distanti le une dalle altre, più è alto il rischio di incomprensioni e difficoltà. Allo stesso tempo, il “principio della significatività delle differenze culturali” sottolinea che le differenze culturali non comportano barriere insormontabili; al contrario, se riconosciute e comprese, queste barriere possono essere superate.

Gli studi sulla CI sono interessati a comprendere la relazione tra cultura e comunicazione, investigando tutti quegli elementi culturali che maggiormente influenzano l’interazione quando membri di culture diverse si incontrano. Tali studi vogliono comprendere come la cultura influenza la comunicazione in generale, per poter poi individuare le cause degli

²¹ Semprini, 2000, pp. 11-13.

²² Cfr. Prosser, *The Cultural Communicator*, in Fischer, Merrill, 1976, pp. 10, 418-419.

ostacoli che possono rendere problematico l'incontro interculturale ed infine proporre soluzioni che possano ridurre i fraintendimenti causati dalla diversità culturale.

Diventa evidente che per comprendere come la cultura influenzi la comunicazione, è innanzitutto necessario definire cosa si intende per "cultura"; a tale concetto dedicheremo ampio spazio.

2.3 Definizione di Comunicazione Interculturale

La CI viene definita da Larry A. Samovar & Richard E. Porter come "la comunicazione tra persone di cultura diversa, dove il messaggio prodotto in una cultura deve essere processato dai membri appartenenti ad un'altra cultura"²³.

Attingendo dalla definizione di "comunicazione" di Charles Morris, il quale la definisce come "*the establishment of a commonage of signification through the use of signs*"²⁴, possiamo ampliare il concetto di CI e definirlo: "la creazione di condivisione di significato tramite segni (verbali e non-verbali) tra membri appartenenti a culture diverse".

La definizione di Morris ben si addice all'ampliamento di quello di CI in quanto mette in evidenza la sua principale difficoltà e sfida: la creazione di una "condivisione di significati".

2.3.1 Sulla condivisione dei significati

Anche nella più quotidiana delle comunicazioni, come tra familiari, vicini di casa, amici e concittadini, la creazione di "condivisione di significati" è tutt'altro che banale. Dedicare qualche parola agli aspetti di "contenuto e relazione" che caratterizzano ogni messaggio, come pure al concetto di "definizione di situazione"²⁵, ci permetterà di comprendere che la

²³ Cfr. Samovar, Porter, 1997, p. 8.

Nel nord America, da quando la CI è diventata disciplina accademica indipendente, il libro di Samovar e Porter *Intercultural Communication*, pubblicato nel 1972, è stato adottato come principale testo di riferimento. Come ancora oggi (con la sua nona edizione), esso forniva solidi approcci all'analisi delle interazioni sociali tra individui di origini culturali diverse; inoltre, provvede una sintesi sullo stato attuale del dibattito sulla tematica della CI.

²⁴ Morris (1946) citato in Fischer, Merrill, 1976, p. 425.

²⁵ Entrambi i concetti sono stati presentati dalla professoressa Vittoria Lusso Cesari nell'ambito del corso seminariale *Comunicazione intersoggettiva e relazione in contesti formativi*, Università della Svizzera italiana, semestre estivo 2003. Gli aspetti di "contenuto e relazione" hanno origine dall'approccio "relazionale-sistemico" (o di *Palo Alto*) che studia i fenomeni comunicativi ricercando la causa del successo o insuccesso di una comunicazione non nelle caratteristiche individuali dei partecipanti, ma nel *tipo di interazione* che si

“condivisione di significati” durante un’interazione comunicativa non si limita alla semplice condivisione di significati linguistici e la conoscenza di una lingua e un vocabolario comune non sono le uniche condizioni per garantirne il raggiungimento.

2.3.1.1 *Contenuto e relazione*

Per cogliere la complessità del concetto di “condivisione di significati”, è necessario comprendere che i messaggi che comunichiamo portano con sé due “nuclei”: “ogni comunicazione ha un aspetto di *contenuto* e un aspetto di *relazione*”²⁶.

L’aspetto di “contenuto” di un messaggio ha a che vedere con la trasmissione di informazioni, dove la condizione principale per la sua riuscita è la condivisione di uno stesso codice linguistico da parte di mittente e destinatario.

L’aspetto di “relazione” di un messaggio si riferisce invece alla relazione tra i partanti. Con un messaggio si possono fornire dati relativi all’identità, alle emozioni ed alla relazione tra gli interagenti. Per esempio, il messaggio relazionale riguarda dimensioni identitarie e asserzioni quali: “Ecco come mi considero” (“come desidero essere considerato”), “Ecco come ti considero”, “Ecco come tu mi consideri”, eccetera.

Diventa allora evidente che la comunicazione non ha solo una funzione “referenziale” (ovvero la trasmissione d’informazione), ma anche una funzione più sociale o “interpersonale”²⁷: oltre al trasferimento di informazioni, la comunicazione è il mezzo principale tramite il quale gli esseri umani rispondono al loro bisogno di contatti sociali e rapporti interpersonali con altri esseri umani. Parlare di “condivisione di significati” significa parlare non solo di condivisione di informazioni ma anche di identità: *‘Nella comunicazione la posta in gioco non è solo il contenuto esplicito di ciò di cui apparentemente si parla, ma l’identità delle persone!’*²⁸.

instaura tra essi. Il concetto di “definizione di situazione” si è sviluppato all’interno dell’approccio “fenomenologico-sociocostruttivo” che si ispira alla corrente filosofica della fenomenologia e si interessa al senso soggettivo dell’esperienza e della visione del mondo: Essendo soggettiva, ogni visione del mondo che si voglia condividere con altri soggetti deve necessariamente essere negoziata.

²⁶ Watzlawick, Beavin, Jackson, 1971, p. 46.

Nello stesso testo, gli autori riportano un esempio chiarificatore: “Così, ad esempio i messaggi “È importante togliere la frizione gradatamente e dolcemente” e “Togli di colpo la frizione, rovinerai la trasmissione in un momento” recano più o meno lo stesso contenuto di informazione (...), ma è evidente che definiscono relazioni molto diverse” (op. citata, p. 44).

²⁷ Cfr. Quadrio, Venini, 1997, pp. 42, 43.

²⁸ Vittoria Lusso Cesari, FORMAZIONE e/è COMUNICAZIONE, Bozza al 20 marzo 2003, p. 21 (messa a disposizione degli studenti del corso seminariale *Comunicazione intersoggettiva e relazione in contesti formativi*, Università della Svizzera italiana, semestre estivo, 2003).

I due aspetti della comunicazione, contenuto e relazione, sono quasi sempre contemporaneamente presenti nella comunicazione, ma in misura diversa: alcuni messaggi sono molto contenuto e poco relazione (per esempio la presentazione del bilancio aziendale durante una riunione), mentre altri sono quasi solo relazione e pochissimo contenuto (per esempio tutti quei messaggi volti a far capire che amiamo una persona). Inoltre, la misura in cui un messaggio è contenuto o relazione dipende dall'interpretazione soggettiva di ognuno, nella quale fattori culturali possono giocare un ruolo importante.

Gli aspetti comunicativi di contenuto e di relazione si differenziano anche nella “modalità comunicativa” che prediligono: i primi vengono più comunemente trasmessi tramite “modalità comunicativa analogica”, mentre gli aspetti di relazione prediligono la “modalità comunicativa digitale”.

Parlare di modalità comunicativa digitale e analogica sostanzialmente equivale a parlare di comunicazione verbale e non-verbale, che rappresentano due diversi canali tramite i quali mandare messaggi. Il canale verbale/digitale si presta meglio al ragionamento e alla trasmissione di contenuto, mentre la comunicazione non-verbale/digitale si presta particolarmente alla trasmissione di aspetti di relazione.

La doppia modalità comunicativa può generare il fenomeno del “doppio messaggio”. Si parla di “doppio messaggio” quando nella comunicazione di un individuo vi è incongruenza tra canali comunicativi. Un esempio banale potrebbe essere quello di un individuo che afferma di essere molto felice ma allo stesso tempo ha un'espressione chiaramente arrabbiata. Quello che dice a parole tramite il canale digitale (“sono felice”), è in contraddizione con il messaggio che trasmette tramite il canale analogico, cioè l'espressione del viso (“sono arrabbiatissimo!”). Si tratta appunto di un messaggio doppio.

L'interpretazione dei messaggi trasmessi tramite il canale analogico/non-verbale è particolarmente soggetta a differenti interpretazioni soggettive e quindi a variazioni culturali. Inoltre, il canale analogico è sempre “attivo” ed è uno dei motivi principali per cui Watzlawick, Beavin e Jackson sostengono “l'impossibilità di non comunicare”: *“Ora, se si accetta che l'intero comportamento in una situazione di interazione ha valore di messaggio, vale a dire è comunicazione, ne consegue che comunque ci si sforzi, non si può non comunicare”*²⁹. Nell'interazione con uno o più individui possiamo decidere di smettere

²⁹ Watzlawick, Beavin, Jackson, 1971 trad. it., pp. 40, 41.

parlare (e quindi di “disattivare” il canale analogico), ma il nostro silenzio potrà continuare ad essere letto come un messaggio, magari anche più forte delle precedenti parole³⁰.

2.3.1.2 La “definizione di situazione”

Oltre agli aspetti di contenuto e relazione di un messaggio e ai canali comunicativi digitale e analogico, la creazione di “condivisione di significati” deve tenere conto di un’ulteriore concetto, quello di *definizione di situazione*. Tale concetto si riferisce al fatto che una stessa situazione comunicativa può essere definita dagli interlocutori in maniera molto differente. Per esempio, un’intervista di ricerca rappresenterà per il ricercatore principalmente una situazione di raccolta di dati, mentre per l’intervistato potrebbe significare un momento di rafforzamento della propria identità positiva o un momento di intrusione nella sua sfera personale³¹.

Per comprendere meglio il concetto e illustrare il disagio che può scaturire da una diversa definizione di situazione, è utile fare un esempio di comunicazione quotidiana vissuta da molti. La maggioranza di noi avrà avuto occasione di conoscere qualcuno e pensare: “Con questa persona non è mai possibile parlare seriamente! Vuole sempre scherzare, qualunque sia l’argomento di cui si discuta!”. Una persona del genere, ogni volta che comunica vuole definire la situazione come ludica, non-seria. Noi però non siamo sempre disposti a scherzare e a condividere la definizione di situazione che ci propone; anzi, certe volte lo riteniamo fuori luogo e ci sentiamo irritati.

Essere consapevoli del ruolo della definizione di situazione può esser di particolare aiuto nella CI in quanto, a differenza dell’esempio dell’amico che ha sempre voglia di scherzare, quando interagiamo con persone di cultura diversa dalla nostra può non esser così facile renderci conto che si è creato un problema dovuto a definizioni diverse.

³⁰ L’esempio del silenzio mi riporta alla mente un’esperienza personale che ben mostra l’influenza della cultura nell’interpretazione dei messaggi trasmessi per via analogica. Durante il mio semestre di studio in Finlandia, fui invitata a partecipare ad un rinfresco presso una famiglia locale. Al mio arrivo, salutai tutti i presenti e presi posto sul divano, pronta a prendere parte alle discussioni che, presumevo, fossero in corso. Con mia sorpresa, per diversi minuti continuò a regnare il silenzio. Cominciai allora a sentirmi in imbarazzo, convinta che quel silenzio fosse fonte di disagio per tutti e che dovevo trovare al più presto qualcosa da raccontare, qualcosa che potesse “rompere il ghiaccio”. Dissi qualche frase, ma i miei commenti suscitarono solo brevi reazioni seguite nuovamente da lunghi silenzi. Con il tempo capii che quel silenzio imbarazzava solo me e che per i finlandesi non vi è nulla di strano nello stare zitti per diversi minuti, anche quando si è in compagnia. Smisi allora di sentirmi in imbarazzo in quella e analoghe situazioni, consapevole ora che il silenzio di un finlandese non è lo stesso silenzio di, per esempio, un italiano.

³¹ Esempio proposto da V.L.Cesari nel documento citato alla nota 13.

Anche se trattati brevemente, gli aspetti di “contenuto e relazione”, la “definizione di situazione”, come pure “l'impossibilità di non comunicare”, mostrano l'ampiezza e la complessità della “condivisione di significato” non solo nella CI ma in qualunque comunicazione. Comprendiamo allora che i problemi della CI non si possono limitare alle incomprensioni a livello di conoscenze linguistiche e hanno implicazioni molto più importanti e profonde della sola mancata trasmissione di informazioni: come abbiamo già detto, sono in gioco le identità delle persone.

2.4 Un modello di Comunicazione Interculturale

Per illustrare ulteriormente la sfida che la CI comporta, Porter e Samovar propongono il seguente modello:

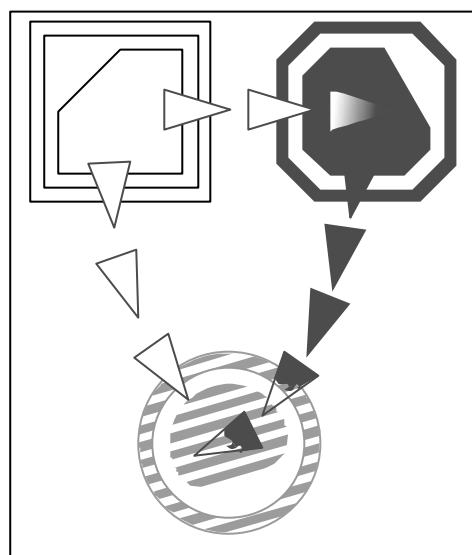


Figura 1: Modello di CI³²

In questo modello sono rappresentate tre culture: A, B e C. Chiameremo A la figura geometrica bianca, B quella nera e C quella tratteggiata.

La cultura A e la cultura B sono rappresentate volutamente con forme geometriche non identiche ma simili, mentre la cultura C si differenzia notevolmente dalle prime due, sia per la sua forma che per la distanza più ampia che la separa dalle altre.

All'interno di ogni rappresentazione di cultura, vi è una seconda figura dalla forma leggermente modificata che rappresenta la persona che è cresciuta in quel dato contesto culturale. La leggera variazione di figura indica che la cultura, anche se una delle forze

³² Samovar, Porter, 1997, p. 21.

modellanti più forti, non è l'unico fattore d' influenza che determina il processo di sviluppo di un individuo: le persone variano le une dalle altre anche all'interno di una stessa cultura. La serie di triangoli che collegano le tre culture, o più precisamente gli individui appartenenti alle tre culture, rappresentano i processi di produzione, trasmissione e interpretazione di messaggi. I triangoli in partenza dalla cultura A e B rappresentano il messaggio codificato all'interno di queste culture e sono portatrici del messaggio iniziale del produttore. Il modello mostra che quando tale messaggio raggiunge la cultura nella quale deve essere interpretata e decodificata, subisce delle modifiche (variazioni di colori del triangolo). Queste modifiche sono dovute all'influenza che la cultura ha nell'interpretazione di un messaggio e, quindi, sull'attribuzione di significato. Il modello indica anche che il grado di "interferenza" di una cultura nella "corretta" decodifica di un messaggio è funzione della differenza fra le culture: il messaggio-triangolo che collega A e B subisce meno variazioni di quello che unisce B e C in quanto le culture A e B sono più simili di B e C. Questo è in accordo con il già citato principio della "significatività delle differenze culturali" secondo il quale più due culture sono distanti le une dalle altre, più è alto il rischio di incomprensioni e difficoltà.

Quando si afferma, come suggerito dal modello di Porter e Samovar, che il grado di interferenza di una cultura nella corretta decodifica di un messaggio è funzione della differenza fra culture, diventa necessario precisare cosa si intende per *decodifica corretta*. Se l'errore di decodifica fosse solamente funzione della differenza culturale, messaggi scambiati tra membri che condividono la stessa cultura dovrebbero essere decodificati senza alcuna "interferenza". Invece, anche tra membri della stessa cultura il processo la comprensione di un messaggio non è mai solo un'operazione di decodifica ma implica un processo di "interpretazione" che è sempre soggettivo. Infatti, *"Ce processus interprétatif explique que le message reçu diffère le plus souvent du message émis. On peut comprendre que la sorte que le « malentendu » ne soit pas un accident de la communication mais qu'il en constitue plutôt la norme"*³³. Nonostante che vi sia sempre un certo grado di "distorsione" tra messaggio inviato dal mittente e quello recepito dal destinatario e che, come suggerisce Bounoux, in un certo senso l'incomprensione è la norma, gli esseri umani sono in grado di arrivare, tramite la comunicazione, ad avere una soddisfacente sensazione di reciproca comprensione. Questo è possibile in quanto le loro

³³ Daniel Bounoux citato in Lipiansky, *Pour une psychologie de la communication*, in Cabin, 1998, p. 63.

inferenze e interpretazioni sono basate su esperienze, conoscenze e convenzioni comunicative comuni delle quali spesso sono inconsapevoli.

Persone che hanno condiviso storie, esperienze e vite simili, avranno più probabilità di fare delle “giuste” inferenze su ciò che l’altro vuole dire. Quando invece si trovano ad interagire persone con origini, storie ed esperienze molto differenti, viene a mancare quella conoscenza condivisa sulla quale basare le proprie inferenze. Se non vi è la consapevolezza di tale mancanza, vi sarà la tendenza ad interpretare il comportamento comunicativo altrui unicamente sulla base del proprio repertorio, con un’elevata probabilità di inferenze “errate”. Per tale ragione, la consapevolezza della mancanza di “conoscenza condivisa”, e quindi della *differenza*, è una condizione necessaria della CCI. Nel prossimo capitolo vedremo perché tale aspetto può rappresentare una sfida.

Riconoscere e accettare la differenza culturale è una delle prerogative per raggiungere CCI la quale, ricordiamo, secondo Kim consiste in parte nella “(...) *capability of an individual to manage key challenging features of intercultural communication: namely, cultural differences and unfamiliarity*”. Il concetto di “etnocentrismo” ci permette di comprendere come mai il semplice riconoscimento della differenza culturale, seguito poi dalla sua accettazione, può rappresentare una sfida ed un ostacolo da superare se si desidera raggiungere un certo grado di CCI.

3.1 L’etnocentrismo

L’etnocentrismo, termine introdotto nell’antropologia da W.G. Summer nel 1906, si riferisce all’attitudine e alla tendenza umana a giudicare o interpretare gli altri sulla base delle norme etiche della propria cultura, cioè di assumere la propria cultura come unità di misura per la valutazione delle culture altrui.

Quando riferito specificatamente agli aspetti metodologici usati dalla ricerca antropologica, l’etnocentrismo descrive la tendenza dell’antropologo occidentale a studiare le culture collocando tutte le società lungo una scala evolutiva in cui la propria società occidentale (civilizzata e sviluppata) è posta sul gradino più alto, mentre tutte le altre (società primitive, sottosviluppate) occupano gradini più bassi, sviluppando così una contrapposizione tra società moderne e società tradizionali, dove queste ultime difettano rispetto al modello delle società occidentali “avanzate”.

Oltre a questa specifica applicazione metodologica, l’etnocentrismo si riferisce in generale alla tendenza di ogni individuo ad essere etnicamente centrato, ad accettare in maniera rigida coloro che sono simili per cultura e rifiutare coloro che non lo sono e a valutare ogni cosa sulla base dei propri standard culturali, anche durante incontri interculturali. Keesing e Bennet lo definiscono come “*a universal tendency for any people to put its own culture and society in a central position of priority and worth*”³⁴ e “*assuming that the world-view of one’s culture is central to all reality*”³⁵.

³⁴ Keesing citato in Samovar, Porter, 1997, p. 15, nota 18.

³⁵ Bennet (1984) citato in Chen, Starosa, 1998, p. 232.

L'etnocentrismo porta a ritenere che la propria cultura e il proprio modo di vedere le cose sia quello normale e naturale; di conseguenza, ciò che è diverso dalla propria cultura è strano, anormale. Per tali ragioni, Samovar e Porter³⁶ precisano che l'etnocentrismo porta ad una valutazione necessariamente *negativa* delle altre culture.

Occorre comunque ricordare che l'etnocentrismo ha anche delle funzioni positive: essa è condizione e prodotto inevitabile del processo di apprendimento della propria cultura come dello sviluppo di un'identità sia di gruppo che individuale³⁷. Esso è uno strumento di sopravvivenza dei gruppi, assicurando ai suoi membri una coesione e un senso di orgoglio verso la propria origine ed eredità culturale.

In relazione alla tematica della CI, L'etnocentrismo comporta dunque un duplice pericolo: esso può rendere ciechi di fronte alle differenze (non siamo in grado di riconoscere le differenze) oppure, quando la differenza è percepita, porta ad una sua valutazione negativa (non accettiamo le differenze). Se non superato, può essere una vera barriera a qualunque interazione interculturale.

3.2 Supposizione di somiglianze

Una conferma della sfida posta dal riconoscimento e accettazione della differenza culturale ci viene fornita da Laray M. Barna il quale, nel suo articolo *Stumbling Blocks in Intercultural Communication*³⁸, tra le cause più importanti che stanno alla radice delle frustrazioni e incomprensioni che così spesso caratterizzano il contatto con persone di culture diverse indica la "supposizione di somiglianze" (*assumption of similarities*)³⁹.

Come già accennato nel capitolo dedicato agli studi sulla CI, il "principio delle somiglianze e delle differenze" e il concetto della "significatività delle differenze culturali" sono considerati il punto di partenza degli studi sulla CI. Infatti, credere che tra tutti gli esseri umani vi sia una somiglianza sufficiente da rendere facile qualunque comunicazione e non essere consapevoli della diversità culturale e delle sue implicazioni nei processi

³⁶ Cfr. Samovar, Porter, 1997, p. 15.

³⁷ In seguito avremo modo di spiegare come l'identità di gruppo e quella individuale sono strettamente connesse.

³⁸ In Samovar, Porter, 1997, capitolo 7, pp. 370-378.

³⁹ Nel capitolo 5 di questo testo torneremo a trattare ulteriori "stumbling blocks" o ostacoli individuati da Barna, cioè: stereotipi, la tendenza a giudicare e l'"ansietà e tensione".

comunicativi, è un'importante causa di problemi negli incontri interculturali. Per illustrare il problema, possiamo immaginare le difficoltà che avremmo se incontrassimo una persona di lingua straniera che cominciasse a parlare con noi senza tener conto del fatto che non parliamo la stessa lingua: il fallimento comunicativo sarebbe assicurato. Se invece questa persona fosse consapevole delle nostre differenze linguistiche, sarebbe probabilmente più propensa ad adattare la sua comunicazione alla situazione in modo da trovare un punto di incontro. Anche se il nostro esempio è portato un po' agli estremi, ben illustra il problema: come la consapevolezza della differenza linguistica è fondamentale per una comunicazione tra membri di lingue diverse, così lo è la consapevolezza di altri aspetti culturali in quanto *"only with the assumption of differences (...) can reactions and interpretations be adjusted to fit 'what's happening'"*⁴⁰.

La tendenza a supporre somiglianze è ricollegabile al fenomeno dell'etnocentrismo che, come abbiamo detto, rende "ciechi" di fronte alle differenze.

Un altro motivo per cui il concetto della "significatività delle differenze culturali" è meno banale e più importante di quanto possa apparire è dovuto alla differenza che vi è tra l'*affermare* a parole che siamo consapevoli dell'influenza di fattori culturali nei processi comunicativi e l'*agire* sulla base di questa credenza o conoscenza al momento effettivo dell'interazione con membri di cultura diversa. Al momento di tale interazione potremmo dimostrarci incapaci di adattare il nostro comportamento comunicativo (che rimane quello abituale di quando interagiamo con membri della nostra cultura), oppure potremmo cercare di nascondere la nostra percezione della differenza culturale, convinti che sia più importante sottolineare le somiglianze invece che le differenze. La tendenza a supporre somiglianze invece che differenze potrebbe infatti essere motivata da una maggiore valorizzazione sociale delle uguaglianze invece che delle disuguaglianze.

Ritenere o comportarsi come se le differenze culturali non avessero di alcuna importanza è chiaramente un'importante causa dei fallimenti della CI. Per tale ragione, come abbiamo visto, la "consapevolezza della significatività delle differenze culturali" è considerata una componente fondamentale della CCI. Essa può inoltre rappresentare una difesa dall'"ansia del non sapere" alla quale ci si deve confrontare al momento che si accettano le differenze. Come vedremo più avanti, non essere in grado o non avere la volontà di accettare l'"ansia del non sapere" rappresenta un'ulteriore e fondamentale ostacolo alla CI.

⁴⁰ Barna in Samovar, Porter, 1997, p. 371.

Abbiamo fin qui potuto dare una prima panoramica al concetto di CI, procedere ad un suo ampliamento integrandovi la definizione di “comunicazione” di Morris e considerare il modello di Samovar e Porter. In relazione a tale modello potremmo però chiederci: cosa intendiamo per *cultura* quando parliamo di CI? In effetti, fin qui abbiamo utilizzato sovente questo termine lasciando ad ogni lettore la libertà di attribuirvi il proprio significato: osservando le varie forme geometriche del modello di Porter e Samovar, ognuno avrà avuto una propria rappresentazione, più o meno esplicita, di cosa significa appartenere a culture diverse. Vogliamo ora a trattare più specificatamente la “cultura” con l’intento di poter infine trasmettere un suo concetto che possa contribuire a superare la “cecità” di fronte al diverso.

Affermare che tra due individui si sta svolgendo un processo di CI significa affermare che questi sono caratterizzati da culture diverse; solo tale condizione giustifica il prefisso *inter*. Ma quando diciamo che due persone sono di cultura diversa, cosa intendiamo dire? Vogliamo dire che sono persone di lingua madre diversa? Oppure che hanno nazionalità diverse?

Tornando al modello di CI di Samovar e Porter, cosa rappresentano veramente le tre forme geometriche identificate come cultura A, B e C? Se per “persone di cultura diversa” intendessimo “persone di lingua diversa”, le diverse figure geometriche rappresenterebbero lingue diverse e non sarebbe difficile immaginare che, per esempio, la lingua italiana e quella spagnola si troverebbero ad una distanza minore da quella che le separerebbe dal tedesco. Inoltre, il principio secondo il quale “più due culture sono distanti le une dalle altre, più è alto il rischio di incomprensioni e difficoltà”, parrebbe ben comprensibile.

Se invece partissimo dal presupposto che per “persone di cultura diversa” intendiamo “persone di nazionalità diversa”, le tre figure geometriche dello stesso modello corrisponderebbero a tre nazioni diverse. In questo caso, il criterio di distanza che separerebbe le diverse figure-nazioni è meno evidente: dovrebbero essere rappresentate più vicine le une alle altre la Francia e il Canada (che condividono la lingua francese) o la Francia e l’Italia (entrambe in Europa)? E riguardo al rischio di incomprensioni e difficoltà, potremmo affermare con certezza che vi sarebbero meno problemi di comunicazione tra, per esempio, un giovane *manager* nel settore delle telecomunicazioni francese e un

panettiere pensionato di Parigi che tra lo stesso panettiere e un panettiere pensionato italiano? Queste poche considerazioni sono sufficienti per intuire che il concetto di “cultura” utilizzato in questi contesti deve essere necessariamente più articolato e che non può essere limitato ad una o all'altra dimensione.

La nostra stessa esperienza quotidiana ci suggerisce che dovremmo dubitare di uguaglianze quali “cultura=lingua” o “cultura=nazionalità”. Se siamo nati in Ticino, è probabile che la nostra lingua madre sia l'italiano, ma non per questo sentiamo necessariamente di condividere la stessa cultura di, per esempio, un romano. Allo stesso modo, non tutti i ticinesi sarebbero pronti ad affermare di condividere la stessa cultura con i loro connazionali argoviesi. Infatti, l'incontro di un ticinese con un romano o un argoviese, può ben rappresentare un incontro che implica un processo di CI.

Cosa intendiamo quindi per “cultura” quando parliamo di CI?

Commentando il modello di Samovar e Porter, abbiamo detto che nonostante una decodifica perfettamente corretta di un messaggio non sia mai possibile, gli esseri umani sono comunque in grado di comunicare in maniera soddisfacente grazie ad una “conoscenza condivisa”, prodotta dalla condivisione di esperienze, conoscenze e convenzioni comuni, sulla quale basare le proprie inferenze. Possiamo allora intuire che la distanza tra le forme geometriche del modello di CI, quindi la distanza tra le diverse culture, è determinata dalla più o meno condivisione di esperienze, conoscenze e convenzioni comuni sulla base delle quali si interpreta il comportamento comunicativo proprio e altrui. Vedremo che il concetto di “cultura” al quale ci interesseremo particolarmente confermerà tale intuizione.

4.1 Definire la Cultura

Il concetto di “cultura” è un concetto molto controverso per il quale non esiste un'unica definizione. Per una prima conferma, basta citare *Il Dizionario Italiano Sabatini Coletti*, il quale al lemma “cultura” riporta alcuni significati possibili:

- “Insieme delle conoscenze su cui l'individuo esercita una riflessione critica autonoma e che, pertanto, hanno parte attiva nella formazione della personalità e nell'affinamento delle capacità ragionate; insieme di appropriate nozioni”

→ esempi: *avere, non avere cultura; una persona di grande cultura; avere una cultura artistica, umanistica, scientifica*

- “Insieme delle conoscenze letterarie, scientifiche, artistiche e delle istituzioni sociali e politiche proprie di un intero popolo, o di una sua componente sociale, in un dato momento storico, [sinonimo di] civiltà”

→ esempi: *cultura greca, latina, araba, rinascimentale, contemporanea*

- in antropologia: “Patrimonio collettivo di credenze, tradizioni, norme sociali, conoscenze empiriche, prodotti del lavoro proprio di un popolo in un dato momento della sua organizzazione sociale e connotanti una fase di civiltà”

→ esempi: *cultura patriarcale, contadina, industriale*

Queste definizioni riflettono alcuni dei più comuni usi quotidiani del termine. In effetti, a seconda del contesto, tutti noi abbiamo utilizzato il termine “cultura” attribuendovi un significato semantico particolare, diverso di volta in volta.

Il fatto che una certa definizione non sia adeguata ad un certo contesto, non significa che si tratti di una definizione di per se errata, ma semplicemente inadeguata al caso particolare. Similmente, quando ci interroghiamo sul concetto di “cultura” che permette di affermare che una comunicazione tra due individui è *interculturale*, non pretendiamo d’identificare la sua definizione più completa ed esaustiva (cosa tra l’altro impossibile); se tale fosse il nostro scopo, potremmo limitarci all’osservazione dell’antropologo culturale Melville Jean Herskovits, il quale propone una definizione che include tutte le dimensioni citate dal dizionario, facendo coincidere la cultura con tutto ciò che è prodotto umano, in opposizione a tutto ciò che prodotto della natura: “*Culture is the man-made part of the human environment*”.⁴¹ Si tratta di una definizione molto ampia che evidenzia la natura prettamente umana della cultura, la quale ci distingue dal resto del mondo animale.

Il nostro scopo però non sarà quello di trovare la definizione di “cultura” adeguata all’identificazione di qualunque incontro interculturale ma, piuttosto, vorremo arrivare ad intuire la complessità sia del concetto stesso che delle cause che vanno a creare una situazione di CI. Inoltre, l’obiettivo della prima parte del mio lavoro è quello di arrivare ad un concetto di cultura che possa favorire la comprensione e accettazione della differenza culturale.

⁴¹ Herskovits (1948) citato in Berry, et al., 1992, p. 165.

4.2 Sviluppi del concetto di “cultura”

Tra le definizioni date dal dizionario sopracitato, le prime due mettono un accento particolare sulle conoscenze in quanto saperi. Tale utilizzo del termine riporta alla Francia del XVIII° e XIX° secolo dove con “cultura” si indicava l’accesso all’educazione letteraria, artistica e scientifica e, di conseguenza, a quella che allora era considerata la “civilizzazione”. La cultura era dunque posseduta dall’uomo o dal popolo che aveva “coltivato”⁴² le conoscenze letterarie, artistiche o scientifiche, e tale è ancora il significato che attribuiamo al termine quando, per esempio, affermiamo che una certa persona è colta. Usando il termine in questo senso, due individui possono differenziarsi nella loro cultura in quanto hanno “coltivato” conoscenze differenti o in quanto uno è più o meno “colto” dell’altro.

Di origine germanica è invece la nozione di “cultura” come *Volksgeist*, come “genio popolare” posseduto da ciascun gruppo umano. Con tale concetto, introdotto nel 1774 dal filosofo Johann G. Herder, si inaugurò una serie di nuovi utilizzi del termine: esso poteva designare concetti quali le “opere dello spirito”, la religione, la morale, i gusti e la creatività propria di un popolo. La definizione antropologica, da cui il nostro concetto di cultura prenderà maggiore spunto, ha subito l’influsso di entrambe le concezioni.

Una delle definizioni antropologiche più citate è quella di Edward Burnett Tylor (1832-1917), tra i primi grandi esponenti della scuola antropologica inglese dell’800 che tentò una prima formulazione sistematica della cultura descrivendola come: “*that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, laws, customs and other capabilities and habits acquired by man as a member of society*”.⁴³ Per Tylor la “cultura”, oltre ad essere un insieme di saperi e conoscenze, comprendeva anche credenze, valori, abitudini.

Considerando anche queste componenti – credenze, valori e abitudini – diventa evidente perché “*le rapport entre un homme et sa culture n’est pas un simple rapport de connaissance...* » in quanto «*...la notion de culture ne se confond pas avec la somme des connaissances partagées par un groupe quelconque de personnes*»⁴⁴.

In altre parole, *avere* una cultura non è la stessa cosa che *conoscere* a livello intellettuale i suoi contenuti; piuttosto: «*la culture a une action sur la manière dont nous pensons et*

⁴² Etimologicamente, il termine «cultura» proviene dal latino «cultura(m)», che a sua volta deriva da «cultus», ovvero il participio passato di «colere» che significa «coltivare» (cfr il dizionario della lingua italiana *Garzanti*); il termine era infatti utilizzato già nel XVI° secolo per indicare la pratica dei paesani o giardinieri che coltivavano il campo.

⁴³ Tylor (1871) citato in Berry, et al., 1992, p. 165.

⁴⁴ Andrade citato in Joumet, *Que faire de la culture?*, introduzione a *La Culture, de l’universel au particulier*, Edition Sciences Humaines, 2002, p. 6.

agissons »⁴⁵. Solo quando è l'oggetto di una credenza più o meno cosciente, la cultura diventa parte del nostro modo di pensare e agire.

La definizione di Tylor ebbe implicazioni rilevanti per il tempo dell'autore in quanto si contrapponeva ad alcune idee ancora sostenute da diversi antropologi suoi contemporanei. In particolare, la sua definizione introduceva due concetti:

- la cultura è appresa;
- tutti gli uomini capaci di vivere in una collettività hanno una cultura.

Affermando che la cultura è *appresa*, Tylor rigettava l'idea, ancora diffusa a quel tempo, secondo la quale le qualità morali dei popoli erano legate alle loro innate caratteristiche fisiche le quali, poi, spiegavano la loro più o meno attitudine alla "civilizzazione".

Con Tylor vennero così poste le fondamenta per una concezione di "cultura" come attributo comune a tutta l'umanità. Egli era convinto dell'unità psichica del genere umano e che tutti gli uomini, sia appartenenti a popolazioni primitive che complesse, sono dotati delle stesse facoltà intellettuali e quindi in grado di appropriarsi, tramite un processo di apprendimento sociale, della propria cultura. Le affermazioni di Tylor già sottintendevano che ogni comportamento, per essere compreso, doveva essere contestualizzato entro la cultura di appartenenza nel quale avveniva il suo apprendimento. Il ruolo del contesto sarà sempre più presente nelle analisi culturali degli antropologi che seguiranno Tylor.

Tylor stesso era però ancora influenzato dalla corrente evoluzionistica diffusa al suo tempo la quale, partendo dal presupposto che la razza umana fosse unica, affermava che i popoli si distinguevano gli uni dagli altri in quanto si situavano in punti diversi su quella linea di evoluzione, comune a tutta l'umanità, che da uno stato "selvaggio" portava verso la "modernità". Quanto più un popolo presentava istituzioni culturali complesse (nel campo sociale, economico, politico e religioso), tanto più era posto avanti nella scala evolutiva, mentre i gruppi più primitivi erano posti più in dietro.

Secondo tali teorie le differenze tra i popoli erano il riflesso dei diversi gradi di evoluzione verso la "civilizzazione" e i popoli meno evoluti erano da considerarsi ancora "primitivi". Un esempio di tale pensiero lo fornisce l'evoluzionista Lewis H. Morgan (1818-1881) il quale nel 1877 distingueva tre stadi dell'evoluzione della società umana: i selvaggi, i barbari e i civilizzati, dove i primi due stadi si dividevano ulteriormente in stadio inferiore, medio e superiore.

⁴⁵ Op. citata, p. 6.

Una vera separazione dello studio delle culture da quello delle razze, e una chiara denuncia del concetto di “cultura” come grado di civilizzazione, avvenne solo con Franz Boas (1858-1942), antropologo americano di origini tedesche. In uno dei suoi libri più famosi, *The Mind of Primitive Man* (1911), volle dimostrare che non esiste una razza “pura” o superiore. Egli affermò chiaramente che la cultura non è una misura per stabilire quali popoli siano i “più selvaggi” e quali i “più civilizzati”, e che nessuna cultura è più evoluta delle altre ma che ognuna è caratterizzata da uno “stile” proprio che esprime tramite la lingua, le credenze, i costumi, l’arte. Per Boas, il mondo era diviso in aree culturali autonome dove ogni cultura costituiva un “tutt’uno”; paragonare una cultura all’altra non aveva senso e la differenza culturale era da considerarsi inevitabile.

Boas è considerato il padre del *relativismo culturale* (o “etnorelativismo”⁴⁶), principio secondo il quale non esiste uno standard assoluto di giustizia o bontà che possa essere applicato a tutti i comportamenti culturali. L’antropologo francese Claude Lévi-Strauss (1908-) precisa: “*Cultural relativism affirms that one culture has no absolute criteria for judging the activities of another culture as “low” or “noble”(...)*” e invece che verso quelle di altre culture, i membri di una cultura dovrebbero “*(...) apply such judgments to its own activities*”⁴⁷. Altro principio fondante dell’etnorelativismo afferma che “*cultural difference is neither good or bad; it is just different*”⁴⁸.

Boas fu inoltre uno dei primi ad intuire la rilevanza della lingua e delle sue categorie in quanto riflesso dell’esperienza specifica di un popolo e del suo modo di pensare la realtà. Egli suggerì che il linguaggio può organizzare l’esperienza del mondo, per esempio tramite le categorie grammaticali che variano da una lingua all’altra. Oltre che padre del “relativismo culturale”, Boas può quindi essere considerato anche precursore del “relativismo linguistico” di cui parleremo più avanti.

Dagli inizi del XX° secolo ed in seguito alle forti critiche di fine XIX° secolo, l’evoluzionismo si è visto sostituito da nuove correnti e teorie. Tra queste, l’antropologo polacco Bronislaw Malinowski (1884-1942) ha dato avvio ad una corrente “funzionalista” dove ogni elemento della cultura ha una funzione paragonabile a quella degli organi di un corpo vivente. In accordo con i principi del relativismo culturale, Malinowski riteneva che le caratteristiche di una cultura non sono indici né di un progresso, né di una sopravvivenza, ma di dispositivi che con un ruolo specifico. Egli credeva che le società sono tutte

⁴⁶ Termine che si vuole contrapporre a quello di “etnocentrismo” già incontrato nei capitoli precedenti.

⁴⁷ Lévi-Strauss citato in Hofstede, 1997, p. 7, nota 6.

⁴⁸ Buoyant (1984) citato in Chen, Starosa, 1998, p. 233.

accomunate dagli stessi bisogni biologici – alimentari, riproduttivi, di protezione – e che la cultura si esprime nella sua capacità di soddisfarli tutti creandone dei nuovi. Gli atti culturali sarebbero così trasformazioni di bisogni e impulsi biologici; per esempio, i sistemi famigliari sarebbero la risposta culturale al bisogno della riproduzione, mentre la nozione culturale di igiene assolverebbe la funzione di mantenere la salute del gruppo.

Con Malinowski, l'analisi culturale divenne fermamente ancorata al “contesto situazionale”. Anche i significati linguistici, affermava, non possono essere compresi senza la conoscenza della sociologia, delle usanze e delle credenze di coloro che ne fanno uso. Egli era convinto che l'effetto di una parola è interamente dipendente da contesto in cui viene detta. Di conseguenza, per comprendere il significato di un'espressione o di un discorso non bastava la traduzione letterale delle singole parole ma era essenziale conoscere il contesto in cui avveniva l'azione comunicativa.

Per Malinowski l'etnografo doveva studiare l'interdipendenza degli elementi culturali immergendosi nella cultura che studiava, vivendo sul terreno per diversi mesi senza porsi alcuna domanda a priori ed eliminando ogni dimensione storica e categoriale. Per comprendere una cultura il ricercatore, invece che guardare verso il passato, doveva essere impegnato ad immergersi completamente nel presente del gruppo sociale imparando ad essere un nativo.

A differenza di Malinowsky, per Claude Levi-Strauss la cultura non può essere ridotta alla sola trasformazione di bisogni e stimoli biologici. Egli non crede che le funzioni sociali spieghino le differenze culturali ma ritiene che il paragone dev'essere fatto su di un altro livello: quello delle funzioni simboliche. Il suo approccio è ispirato dallo strutturalismo linguistico di De Saussure (1857-1913)⁴⁹ e per questo viene identificato come antropologo “strutturalista”. Per Levi-Strauss, non solo il linguaggio ma tutta la cultura può essere osservata come un “codice di significati”. Solo osservando l'intero codice culturale di una cultura e il modo in cui i diversi usi e costumi interagiscono e si supportano l'un l'altro, afferma, si può arrivare ad una sua chiara comprensione.

Levi-Strauss introduce così una concezione di cultura come *sistema simbolico* dove il fondamento della cultura è l'ordine dei segni instaurato tramite dei dispositivi universali

⁴⁹ De Saussure sosteneva che nello studio delle lingue bisognava dare attenzione non tanto alla loro storia, quanto alla loro struttura: le parole di qualunque lingua, affermava, esistono primariamente perché sono in relazione con altre parole; solo dopo possono esistere in relazione all'oggetto. Ogni innovazione all'interno di un sistema linguistico ha effetti a catena su tutto il codice linguistico, su tutta la sua struttura.

identici a quelli delle lingue. Egli ritiene che l'appropriata interpretazione della cultura dovrebbe essere ispirata, anche se con cautela, dalla linguistica.

Il relativismo culturale di Boas e i contributi di Levi-Strauss hanno dato nascita a degli approcci psicologici dove la cultura è generalmente considerata "ciò che permette ad un individuo di integrarsi in una società".

Alcuni studiosi come Ward Goodenough hanno sviluppato un concetto di cultura come "fatto mentale", limitando la cultura unicamente alla sfera mentale: "[culture] is the form of things that people have in mind, their models for perceiving, relating, and otherwise interpreting them"⁵⁰. Altrimenti detto, *la cultura di una società consiste in tutto ciò che l'individuo deve sapere o credere per comportarsi in modo corretto e accettabile dai suoi membri*"⁵¹. Il concetto di "cultura" di Goodenough non include quei prodotti e comportamenti che trovavamo con Tylor, ma si limita alle conoscenze e strutture simboliche che organizzano la nostra mente. Egli specifica che la cultura non consiste di cose, persone e comportamenti, ma è piuttosto l'organizzazione di tutte queste cose che porta ad una particolare visione del mondo. Nella sua concezione di "cultura" non c'è spazio per ciò che viene spesso identificato come la "cultura esplicita" (l'insieme dei comportamenti osservabili e dei prodotti regolarmente trovati in una cultura), ma solo per la "cultura implicita" (principi organizzativi e significati simbolici).⁵² Similmente, LeVine paragona una tale concezione di "cultura" ad un *"information-holding system with functions similar to those of cellular DNA"*⁵³. Guo-Ming Chen invece afferma che la "cultura" è *"a negotiated set of shared symbolic systems that guide individuals' behaviors and incline them to function as a group"*⁵⁴. Anch'egli parla di sistemi simbolici, quindi mentali, ma nella sua definizione precisa che si tratta di sistemi *negoziati* e la negoziazione implica necessariamente l'interazione con altri individui. Nella definizione di Chen dunque la "cultura" è sì un fatto mentale, ma la dimensione sociale resta presente.

⁵⁰ Goodenough (1964) citato in Fisher, Merril, 1978, p. 429.

⁵¹ Goodenough (1964) citato in Matera, 2002, p. 38.

⁵² Cfr. Berry, et al., 1992, pp. 168, 264.

⁵³ Schweder, Le Vine, 1984, p. 64.

⁵⁴ Chen, Starosa, 1998, p. 26.

4.3 Il “programma mentale” di Hofstede

L’analisi culturale di Geert Hofstede ci propone un approfondimento del concetto di “cultura” come “insieme di conoscenze che ci permette di essere membri di una società”.

Nella sua definizione di “cultura”, Hofstede fa un’analogia con il funzionamento dei programmi informatici: come il funzionamento o “comportamento” di un calcolatore è determinato dal suo programma interno, così il comportamento umano è fortemente influenzato da un “programma mentale” che Hofstede chiama *software of the mind*⁵⁵.

È a questo “programma mentale” che fa riferimento quando afferma che *“every person carries within him or herself patterns of thinking, feeling and potential acting which were learned throughout their lifetime”*⁵⁶. Il “programma mentale” sarebbe dunque composto di *“patterns of thinking, feeling and potential acting”*. L’autore precisa comunque che, a differenza di quello dei computer, il comportamento degli esseri umani è solo parzialmente predeterminato dal “programma mentale” in quanto gli esseri umani hanno sempre la capacità di deviare e reagire in maniera nuova e creativa. Per tale ragione, il “programma mentale” non determina il comportamento ma indica le reazioni più probabili⁵⁷.

Continuando la sua analisi, Hofstede distingue “cultura”, “natura umana” e “personalità”, come rappresentato nello schema qui di seguito (Figura 2).

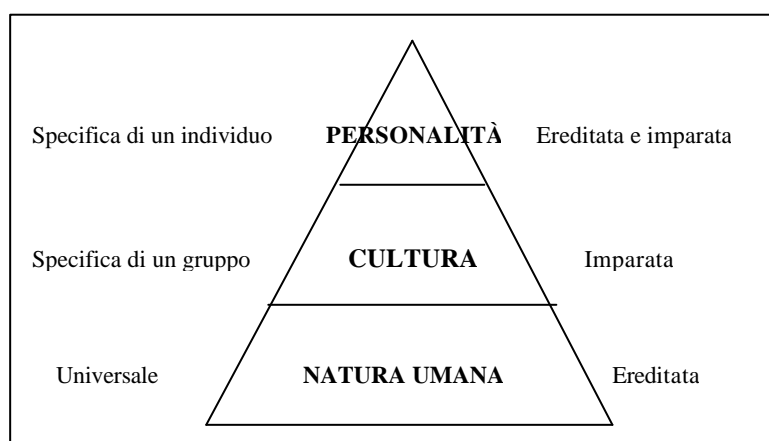


Figura 2: “Three levels of uniqueness in human mental programming”⁵⁸

⁵⁵ Hofstede, 1997, pp. 3-7.

⁵⁶ Hofstede, 1997, p. 4.

⁵⁷ Questo è in accordo con il modello di CI di Porter e Samovar dove, nella rappresentazione geometriche delle varie culture, la forma interna (rappresentante l’individuo) non è identica a quella esterna (vedi cap. 2.4 di questo documento).

⁵⁸ Hofstede, 1997, p. 6.

Egli spiega che la *natura umana* è ciò che tutti gli esseri umani hanno in comune e rappresenta il livello universale del “programma mentale” di ogni individuo. Essa è ereditata insieme al patrimonio genetico e determina i basilari funzionamenti psicologici e fisici degli esseri umani. Per esempio, la capacità umana di provare sentimenti quali paura, rabbia, tristezza e gioia fanno parte di questo livello universale del “programma mentale”; il modo di utilizzare ed esprimere questi sentimenti è poi specifico di ogni cultura.

La *personalità* è invece il “programma mentale” personale e unico di ogni individuo, non condiviso con alcun altro essere umano. Nella sua formazione sono implicati sia aspetti ereditari (i geni dell’individuo) che di apprendimento (modifiche causate dall’influenza del programma collettivo). A questo livello bisogna inoltre aggiungere l’influenza delle esperienze personali.

Infine, la *cultura* di Hofstede si distingue dalla natura umana e dalla personalità in due aspetti:

- è esclusivamente prodotto di un processo di apprendimento;
- è collettiva.

Hofstede spiega, in accordo con Tylor, che la cultura non è ereditata ma è appresa: essa deriva dall’ambiente sociale che circonda l’individuo, non dai suoi geni. A differenza dei computer, che al momento della loro “nascita” hanno un programma già completo, gli esseri umani lo devono sviluppare nel tempo in un processo chiamato “inculturalizzazione” o “socializzazione”⁵⁹. Il processo di apprendimento della propria cultura comincia dalla prima infanzia, per poi continuare nell’interazione con i nostri familiari, amici, a scuola, in chiesa, tramite i media, l’arte, ecc. In questa maniera, si diventa membri della propria cultura.

La natura collettiva della cultura di Hofstede è una conseguenza diretta della prima. Infatti, essa è sempre almeno in parte condivisa con le persone che vivono o che hanno vissuto nello stesso contesto sociale in cui è stata appresa. Per tale ragione, Hofstede afferma che “*Culture is to human collectivity what personality is to the individual*”⁶⁰.

⁵⁹ Anche se i due termini vengono spesso utilizzati come sinonimi per indicare il processo di apprendimento della propria cultura, alcuni autori fanno una distinzione più precisa. Per esempio, Scollon e Scollon (2001, pp. 161-165) precisano che “inculturalizzazione” si riferisce unicamente al processo di apprendimento informale della propria cultura nei primi anni di vita, mentre il termine “socializzazione” si può riferire, oltre che quello d’ inculturalizzazione, al processo di apprendimento che continua dopo l’infanzia e che spesso avviene tramite l’educazione formale (per es. nelle scuole). “Inculturalizzazione” va inoltre distinto da “acculturazione”, termine che si riferisce al processo di apprendimento di una cultura nuova, diversa dalla propria (cfr. Samovar, Porter, 1997, p. 368).

⁶⁰ Hofstede (1980) citato in Da Rin, Nodari, 2000, p. 17.

La cultura per Hofstede quindi non può essere definita solo come “programma mentale” ma come “programma mentale *collettivo*”: “[*Culture is*] the collective programming of the mind”⁶¹.

4.4 Tra l'individuale e il sociale

La netta distinzione tra personalità e cultura suggeritaci da Hofstede sembra affermare che a livello individuale non si possa parlare di cultura. Esaminando le teorie sullo sviluppo umano dello psicologo e filosofo sociale George Herbert Mead (1863-1931) arriveremo a chiederci se, riflettendo sulla cultura come ciò che l'individuo deve sapere per diventare membro di una società, sia appropriato fare una simile separazione tra ciò che è individuale e ciò che è collettivo.

Mead è conosciuto per aver messo in luce la *natura sociale* del “Sé”. Egli spiega che ciò che chiama *Mind* (la mente) e *Self* (il Sé), che vanno poi a sviluppare il senso d'identità di ogni individuo, non esistono dalla nascita e non derivano dall'interno ma sono il prodotto di un processo sociale, il risultato di un'interiorizzazione dei gesti e dei significati presenti nell'interazione sociale. Per tale ragione, la manifestazione del Sé implicherebbe sempre la presenza di un altro.

Quello che nel mondo sociale permette ad un individuo di diventare membro di una società, per Mead equivale a ciò che permette di sviluppare la mente stessa. Cerchiamo di comprendere meglio come questo accade.

Mead spiega che i prerequisiti necessari per lo sviluppo del Sé sono:

- la capacità di produrre e rispondere a stimoli;
- la capacità di assumere gli atteggiamenti degli altri.

La capacità di produrre e di rispondere a stimoli permette lo sviluppo di “conversazioni di gesti”. Un gesto, inteso come stimolo di un individuo volto a provocare la risposta o reazione di un altro, diventa “gesto significativo” quando l'idea di cui vuole essere espressione viene rievocata non solo da chi compie il gesto ma anche da colui verso il quale è rivolto. Quando il “gesto significativo” provoca come risposta un altro “gesto significativo” e ogni gesto successivo costituisce una risposta ad uno precedente, si instaura

⁶¹ Hofstede, 1997, p. 5.

una “conversazione di gesti”. I gesti rendono così possibile la comunicazione interpersonale.

Una certa “conversazione di gesti” avviene anche nel mondo animale, per esempio quando in una zuffa tra cani la mossa di un cane provoca nell’altro un movimento volto a pararsi e, via di seguito, ogni mossa costituisce una risposta alla mossa precedente dell’avversario. Solo gli esseri umani però, grazie alla loro capacità di assumere la prospettiva dell’altro, sono in grado di avere una “conversazione di gesti” *consapevole* e significativa.

Mead spiega che ciò che permette all’essere umano di assumere la prospettiva degli altri è la sua *capacità simbolica* la quale, a sua volta, è possibile solo grazie all’acquisizione del linguaggio. Con l’acquisizione del linguaggio e della parola, “gesto significativo” per eccellenza, l’uomo “...*non soltanto risponde a dei gesti ma usa simboli, dimostrando di essere consapevole di quello che fa*”⁶².

Per Mead, l’acquisizione del linguaggio deve precedere logicamente e cronologicamente lo sviluppo del pensiero in quanto “*Solo quando un individuo può designare con simboli gli oggetti del suo ambiente, dispone cioè della Mente, può definire il Sé come uno di questi oggetti*”⁶³. La mente è quindi prodotto del processo sociale di comunicazione.

Oltre che tramite l’acquisizione del linguaggio, l’essere umano diventa capace di assumere la prospettiva dell’altro attraversando due tappe: quella del “gioco libero” (*play*) e quella del “gioco organizzato” (*game*).

In qualunque forma di gioco il bambino assume il ruolo di un altro (per esempio quello della mamma, della maestra, del poliziotto, ecc.). Nel “gioco libero” i diversi ruoli vengono assunti in successione temporale uno dopo l’altro, senza interiorizzare la situazione sociale nella sua integrità. Invece, per poter prendere parte ad un “gioco organizzato” (come una partita di calcio), il bambino deve assumere contemporaneamente il ruolo di tutti i partecipanti e anticipare il loro comportamento per poter agire di conseguenza.

Con il “gioco organizzato” il bambino diviene un membro cosciente del gruppo a cui appartiene acquisendo allo stesso tempo consapevolezza dei sistemi di regole e dei ruoli rivestiti dai diversi partecipanti e del proprio Sé come dotato di unità. Con il “gioco organizzato” il bambino comprende che gli altri sono diversi da lui e tale comprensione è condizione necessaria per esser in grado di divenire oggetto a se stesso e per riflettere sui propri pensieri e sentimenti “oggettivandoli”. Inoltre, il bambino scopre che le varie persone con cui viene a contatto lo fanno oggetto di opinioni, attenzioni, pensieri e

⁶² Castelli, Quadrio, Venini, 1996, vol. 1, p. 182

⁶³ Polmonari (1989) citato in Castelli, Quadrio, Venini, 1996, vol. 1, p. 183.

aspettative diverse. Le prime immagini circa se stesso sono quindi socialmente mediate. A influenzare il punto di vista dal quale il bambino considera se stesso inizialmente saranno le mediazioni prodotte nel corso di relazioni con pochi adulti, come i famigliari. Con il tempo però tale punto di vista diventa relativamente generalizzato: si costituisce cioè quello che Mead definisce l'“Altro generalizzato”.

Per “Altro generalizzato”, Mead intende *“la comunità o il gruppo sociale organizzato che dà all'individuo la sua unità in quanto “ Sé””*⁶⁴, spiegando che attraverso la forma dell'“Altro generalizzato”, la comunità e la società a cui un individuo appartiene diventa fondamentale nello sviluppo del suo modo di pensare: *“Dal momento che è il Sé di ciascun individuo è il prodotto dell'interazione sociale, il singolo acquisisce le regole, i valori, la morale del gruppo a cui appartiene”*⁶⁵.

Dunque, tramite l'“Altro generalizzato” la comunità esercita una forma di controllo sui singoli membri. Tuttavia Mead osserva che gli individui sono portatori di caratteristiche e valori particolari che gli consentono non solo di reagire alla comunità, ma anche di modificarla in quanto il rapporto tra individuo e società è un rapporto di reciproca influenza: la società gioca un ruolo cruciale nella costruzione del Sé degli individui ma ciascun individuo, riflettendo le dinamiche e le aspettative sociali da una prospettiva diversa da quella degli altri, può influenzare la società : *“nessun individuo può riorganizzare l'intera società; un individuo però influenza continuamente la società per mezzo del suo stesso atteggiamento poiché egli affronta l'atteggiamento del gruppo nei suoi confronti, risponde ad esso e con la sua risposta ne determina la modificazione”*⁶⁶.

Le teorie di Mead sullo sviluppo del Sé sono significative nella nostra ricerca di un concetto di cultura che favorisca la comprensione e accettazione della differenza in quanto se accettiamo che *“Ogni concetto di Sé si forma nella vita sociale ...”*, comprendiamo che *“... così in ogni società e cultura vi sono concetti di sé diversi”*⁶⁷.

4.5 Cultura come significato

L'approccio della moderna psicologia culturale, ispirata alle teorie di Mead e rappresentata da autori come Clifford Geertz, Jerome Bruner e Giuseppe Mantovani, ci presenta una

⁶⁴ Mead (1934) citato in Castelli, Quadrio, Venini, 1996, vol. 1, p. 203.

⁶⁵ Castelli, Quadrio, Venini, 1996, vol. 1, p. 185.

⁶⁶ Mead (1934) citato in Castelli, Quadrio, Venini, 1996, vol. 1, p. 187.

⁶⁷ Polmonari (1989) citato in Castelli, Quadrio, Venini, 1996, vol. 1, p. 192.

concezione di “cultura” che elimina la dicotomia individuo-società. In particolare, Geertz, Bruner e Mantovani ci presentano una concezione *semiotica* che vede al centro della cultura la creazione di *significato*.

Nell’approccio della psicologia culturale, *“l’agire umano è il risultato dell’appropriazione e dell’interiorizzazione di strumenti semiotici, ovvero di costrutti di senso prodotti socialmente e culturalmente”*⁶⁸. Geertz precisa che nella concezione semiotica di cultura *“l’uomo è un animale sospeso fra ragnatele di significati che egli stesso ha tessuto e la cultura consiste in queste stesse ragnatele, la cui analisi costituisce una scienza interpretativa in cerca di significati”*⁶⁹. Similmente Mantovani descrive la cultura come una “attività di produzione di senso” e “una mappa per esplorare la realtà” che avvolge gli individui in una “rete di senso” fornendo un “repertorio di credenze condivise ed un senso del proprio posto nel mondo”⁷⁰.

Una “rete di senso” o il “sistema di significati” si riferisce ad un insieme di relazioni tra gruppi di variabili (come parole e comportamenti) e i significati ad essi connessi.

Questa prospettiva evidenzia che i sistemi di significato vengono costruiti nell’interazione sociale in quanto, come già notato da Mead, i significati della realtà sono sempre socialmente prodotti: la relazione soggetto-oggetto nella formazione di conoscenza è una relazione tripolare, sempre mediata dall’Altro. L’interazione sociale costituisce così un momento strutturante delle forme di conoscenza concernenti le persone in relazione al mondo e alle altre persone.

La prospettiva della psicologia culturale spiega il modo di pensare delle persone considerandoli come attori su una scena sociale popolata da altri e interpretata insieme ad altri. Tale “approccio drammaturgico” è stato sviluppato in maniera particolare dal sociologo Erving Goffman, profondamente influenzato dalle teorie di Mead, il quale osserva che *“il sé (...) non è qualcosa di organico che abbia una sua collocazione specifica (...) è piuttosto un effetto drammaturgico che emerge da una scena che viene rappresentata”*⁷¹. La vita viene paragonata ad una performance teatrale dove gli attori recitano la propria parte. Quando un nuovo attore entra in scena (cioè quando un nuovo membro della società fa la sua comparsa nel mondo), deve imparare ad inserirsi e adattarsi alla “rappresentazione teatrale”, imparando la propria parte e appropriandosi del “sistema di

⁶⁸ Emiliani, Zani, 1998, p. 165.

⁶⁹ Geertz (1973) citato in Groppo, et al., 1999, p. 10.

⁷⁰ Cfr. Mantovani, 1998, p. 117.

⁷¹ Goffman, 1969, p. 289.

significati” già presente e condiviso dagli altri. Allo stesso tempo però i “nuovi arrivati” sulla scena contribuiscono alla sua continua negoziazione e modificazione.

Il “sistema di significati” condiviso concerne non solo la relazione tra parole e i loro significati, ma anche tra la “posizione di un attore” e le aspettative che tale posizione scaturisce. Nell’ambito di ogni cultura, le diverse posizioni sono legate ad una serie di norme o aspettative che hanno la funzione di dirigere il comportamento di chi occupa quella posizione rispetto alle altre. Un esempio di “posizione” potrebbe essere quello di “madre”, posizione che implica precise aspettative per quanto riguarda, per esempio, il suo comportamento verso i figli. In culture diverse, una stessa posizione può corrispondere a norme e aspettative diverse.⁷²

La relazione tra le variabili che vanno a formare un “sistema di significati” è *arbitraria*: solo quando i membri di un gruppo “decidono” di condividere determinate relazioni danno vita a “sistemi di significato”. Di conseguenza, per esistere un sistema di significati deve necessariamente essere condiviso da un gruppo. In questo senso, non si può studiare la cultura come somma dei contenuti del cervello di singoli individui e, come anche ribadito da Geertz, la cultura resta prima di tutto un fatto collettivo, sociale.

Allo stesso tempo, però, nella prospettiva della psicologia culturale il rapporto tra la cultura e le menti degli individui è di reciprocità e circolarità. Come indicato più volte da Jerome Bruner, influenzato dalle teorie di Geertz con il quale ha lavorato a stretto contatto, il rapporto tra gli individui (o le loro menti) e la cultura è molto stretto in quanto da un lato le persone partecipano all’interpretazione della cultura di riferimento interiorizzando e condividendo nuove visioni del mondo negoziate con altri, dall’altro, grazie al proprio contributo, alimentano il processo di costruzione delle culture. Tale rapporto riprende quello tra individuo e società descritto da Mead ed evidenzia l’interdipendenza tra cultura e soggettività: da una parte il soggetto contribuisce alla costruzione e alla modificazione delle culture, dall’altro il sistema culturale in cui si trova contribuisce alla costruzione dell’identità del soggetto stesso e alla determinazione dei suoi comportamenti intenzionali: *“Il Sé si costruisce attraverso l’interpretazione della cultura e la ricerca dei significati e , nello stesso tempo, il sistema culturale di riferimento si ricostruisce continuamente attraverso i racconti che gli individui si scambiano nel tentativo di dare un senso alla propria e altrui vita.”*⁷³

⁷² Nel capitolo 4.8.2 avremo un esempio di due diverse concetti di “ruolo di madre”.

⁷³ Carruba citato in Groppo, et al., 1999, p. 15.

L'interdipendenza tra mente e cultura viene espressa ulteriormente da Ulf Hannerz, anch'egli tra coloro che teorizzano la cultura come "significato", il quale afferma: *"To study culture is to study ideas, experiences, feelings, as well as the external forms that such internalities take as they are made public, available to the senses, and thus truly social. For culture (...) is the meaning which people create, and which create people, as members of societies. Culture is in some way collective"*⁷⁴. Anch'egli quindi afferma che la cultura è *"in some way collective"*, ma la dimensione individuale e collettiva restano connesse l'una all'altra: dicendo che la cultura è *"the meaning which people create, and which create people"*, Hannerz ci dice che la cultura è il medium tramite il quale pensiamo e, simultaneamente, o l'oggetto dei nostri pensieri.

Per l'approccio della psicologia culturale o "culturalismo", la cultura non va quindi cercata unicamente nella mente degli individui. Lo studio della cultura però non si limita nemmeno agli aspetti collettivi e sociali ma, piuttosto, pone al centro della sua attenzione la relazione tra cultura e mente e, più precisamente, i significati generati dalle persone nel momento in cui collettivamente producono descrizioni e spiegazioni sul mondo. È allora la più o meno condivisione di sistemi di significati che va a determinare la distanza tra una cultura e l'altra.

4.6 Linguaggio e Cultura

Per Jerome Bruner, interessato soprattutto al ruolo formativo della cultura e alla sua capacità di "dare forma" alla mente di coloro che vivono nella sua influenza, la cultura è lo strumento principale per lo sviluppo cognitivo e per la stessa sopravvivenza della specie umana.

Egli espone una teoria della mente che valorizza l'incontro, il dialogo intersoggettivo e la comunicazione con il mondo attraverso l'ausilio della cultura. Al centro dei suoi studi sul ruolo della cultura nello sviluppo cognitivo pone il *linguaggio* che considera il mezzo principale attraverso il quale le persone interpretano il mondo e l'esempio per eccellenza di come il comportamento cognitivo del bambino sia legato alla cultura. Secondo la sua teoria, il bambino costruisce la propria realtà in base a schemi simbolici (come la

⁷⁴ Hannerz (1992) citato in Edward C. Stewart, *CULTURE OF THE MIND, On the origins of meaning and emotion*, in Lull, 2001, p. 19.

categorizzazione⁷⁵) appresi attraverso l'interiorizzazione delle strutture linguistiche che gli vengono insegnate. Bruner spiega che nelle prime fasi di sviluppo il bambino è già capace di rappresentarsi gli oggetti mediante un'immagine mentale (rappresentazione iconica), ma queste sono ancora legate alle associazioni tra stimoli esterni e sensazioni interne. Invece, per apprendere nuove strutture logiche e la capacità rappresentativa simbolica, il linguaggio è indispensabile. In questo senso, per Bruner il linguaggio precede lo sviluppo mentale e lo guida. Esso modifica la visione del mondo del bambino, fornendo degli schemi di analisi della "realtà". In particolare, quando il bambino vuole cominciare condividere con altri le sue sensazioni interne, il suo modo di vedere viene riorganizzato secondo logiche specifiche della lingua che ha appreso. Gli schemi del linguaggio sono inizialmente diversi da quelli della rappresentazione iconica creando nel bambino una situazione di conflitto. Superato questo conflitto, però, il linguaggio funge da amplificatore delle capacità razionanti mettendo culturalmente a disposizione del pensiero schemi che naturalmente non avrebbe raggiunto. Un esempio può essere fornito dalle forme attive e passive di un verbo: quando il bambino impara a descrivere uno stesso fenomeno come "Carlo mangia una mela" oppure "Una mela è mangiata da Carlo", ha acquisito due schemi mentali per l'interpretazione di uno stesso fenomeno. Per Bruner, quindi, la struttura del pensiero riflette il linguaggio esistente in una certa cultura perché tramite il linguaggio si diventa in grado di effettuare rappresentazioni simboliche e si acquisiscono filtri attraverso i quali si impara a veder il mondo in un certo modo, secondo schemi che non sono universali ed oggettivi ma culturali.

Come Bruner, l'"Ipotesi di Sapir e Whorf", dal nome dei due antropologi e linguisti americani che l'hanno formulata, afferma che il sistema linguistico di ogni lingua oltre ad essere uno strumento di comunicazione per trasmettere i nostri pensieri è il modellatore delle idee. Di conseguenza, la diversità esistente nelle varie strutture linguistiche porta a differenze culturali nel pensiero e nella percezione del mondo ("relativismo linguistico"), come già intuito da Franz Boas.

⁷⁵ Il processo di *categorizzazione* si riferisce ad un processo mentale per cui i dati esterni percepiti tramite i sensi vengono organizzati in gruppi o categorie distinti mediante un criterio di somiglianza-differenza. Durante tale processo vengono accentuate le differenze intercategoriale (tra elementi di categorie diverse) e le somiglianze intracategoriale (tra elementi della stessa categoria). Questo processo permette di raggruppare elementi della realtà in categorie semplificando e riordinando il mondo fisico e sociale. A livello sociale il processo di categorizzazione interviene all'interno dei rapporti tra gruppi sociali e si parla di "categorizzazione sociale". Si tratta anche qui di un processo di raggruppamento che permette l'ordinamento e la semplificazione della realtà sociale. Esso divide l'ambiente di un individuo in due parti: il gruppo a cui appartiene e i gruppi esterni e, come vedremo più avanti nel testo, comporta una sopravvalutazione positiva del gruppo in cui ci si è categorizzati e una svalutazione dei gruppi esterni.

Edward Sapir è convinto che per produrre pensiero è assolutamente necessaria la struttura linguistica in quanto il linguaggio e le sue categorie (grammatica, sintassi, e vocabolario) sono le sole categorie tramite le quali possiamo avere esperienza del mondo. Egli afferma: *“È proprio un errore immaginare che una persona si adatti alla realtà essenzialmente senza l’uso della lingua e che la lingua sia soltanto un mezzo accidentale per risolvere specifici problemi di comunicazione o pensiero. L’essenza della questione è che il “mondo reale” viene costruito, in gran parte inconsciamente, sulle abitudini linguistiche del gruppo”*⁷⁶.

Sapir e Whorf radicalizzano il ruolo del linguaggio: visto che persone che parlano lingue diverse percepiscono e segmentano il mondo in modo diverso e visto che ogni gruppo possiede un lessico e una grammatica unica, affermano, nessuna realtà culturale può essere spiegata e compresa pienamente dai membri di un’altra cultura e linguaggi diversi determinano nei parlanti visioni del mondo fondamentalmente diverse: *“Non esistono due lingue che siano sufficientemente simili da essere considerate come rappresentanti della stessa realtà sociale. I mondi in cui vivono differenti società sono mondi distinti, non sono semplicemente lo stesso mondo con etichette differenti”*⁷⁷.

Questa posizione di “relativismo linguistico” radicale presenta le differenze linguistiche e culturali come barriere comunicative insormontabili.

Osservando il “mondo reale” si ha invece l’evidenza che vi sono importanti somiglianze tra le culture ci sono e che lo scambio interculturale è possibile. Per tale ragione altri studiosi ritengono che il linguaggio, invece che determinare il nostro pensiero lo riflette, e le differenze linguistiche, per quanto abbiano un ruolo importante, non rappresentano barriere comunicative insormontabili.

Anche se non c’è accordo su se e in che misura il linguaggio determina o riflette la cultura, gli studiosi sono d’accordo sul fatto che tra linguaggio e “visione del mondo” esiste una stretta relazione. Si mette così in evidenza l’*arbitrarietà* delle diverse visioni del mondo, aspetto al quale vogliamo dare particolare attenzione in quanto fondamentale per l’accettazione della differenza culturale.

⁷⁶ Sapir (1972) citato in Zucchermaglio, 2002, p. 17, nota 3.

⁷⁷ Sapir (1972) citato in Zucchermaglio, 2002, p. 17, nota 3.

4.7 L'arbitrarietà delle “visioni del mondo”

La convenzionalità (e quindi arbitrarietà) delle “visioni del mondo” viene ulteriormente evidenziata da Mantovani il quale sottolinea che il sistema di categorie in cui viene organizzata l'esperienza delle persone ha origine nella cultura la quale fornisce un insieme di credenze che orientano i giudizi e le interpretazioni che i suoi membri fanno delle varie situazioni e, di conseguenza, i loro criteri di inclusione o esclusione che caratterizzano il processo di categorizzazione. Per esempio, se il socio del WWF tenderà a catalogare gli animali evidenziando una categoria per le specie a rischio di estinzione, il bambino timoroso sarà invece più interessato a distinguere la categoria degli animali pericolosi da quello degli animali docili.

Mantovani ritiene fondamentale ricordare che la percezione non è un processo passivo di replica degli stimoli esterni, ma è un'operazione attiva che trasforma l'informazione neutrale del mondo esterno in significati culturali. Per tale ragione l'organizzazione del sapere è arbitraria e il proprio modo di vedere il mondo è solo uno dei tanti modi possibili: *“Il caso più tragico è quello di chi non pensa di star vedendo le cose da un particolare punto di vista, ma è sicuro di vederle così come sono. Una convinzione del genere rende difficile la negoziazione e l'adattamento reciproco tra le persone, perché non ammette che esistano modi alternativi plausibili di vedere le cose”*⁷⁸.

L'arbitrarietà delle nostre percezioni del mondo viene ulteriormente evidenziata da Mantovani tramite la sua teoria delle “metafore” e della loro “funzione di cornice”. “Anna è un angelo”, spiega, è una metafora collega due domini di realtà differenti. Con una metafora si attribuisce a qualcosa di cui si sta parlando un attributo preso da un altro dominio di realtà. La metafora però non è solo un modo di dire ma un modo di pensare e valutare le cose: *“Il ruolo delle metafore nella formazione delle decisioni dipende dalla loro funzione di cornice...”*⁷⁹.

Le metafore servono per orientarsi nelle situazioni e per comunicare con gli altri, particolarmente quando si è confrontati a situazioni ambigue che non si riesce ad inquadrare. In tali situazioni, esse forniscono una chiave di lettura che, anche se più o meno adeguata, è indispensabile. L'influenza delle metafore è ben esemplificata dal loro ruolo nell'impostazione di un problema e nelle successive azioni e soluzioni. Mantovani porta l'esempio dei sobborghi: se sono concepiti tramite la metafora della malattia, cioè i

⁷⁸ Mantovani, 1998, p. 69.

⁷⁹ Mantovani, 1998, p. 70.

sobborghi sono considerati come una “malattia”, le soluzioni saranno volte ad eliminarli, come delle infezioni; se invece i sobborghi sono considerati quartieri abitati da persone con basso reddito, le soluzioni saranno volte non ad eliminarli ma, piuttosto, ad aiutarli a sviluppare potenzialità positive.

Gli elementi di giudizio che inducono ad una metafora piuttosto che all'altra sono legati all'esperienza ed ogni esperienza, sottolinea Mantovani, è modellata dalla cultura :*“È vero che l'esperienza ci insegna l'ordine di priorità adatto per esplorare il mondo che ci circonda, ma è la tradizione che ci dice, all'inizio del viaggio, quali siano le esperienze che dobbiamo fare e come le dobbiamo fare”*⁸⁰.

Per Mantovani la consapevolezza dell'arbitrarietà delle proprie mappe culturali e della “funzione di cornice” delle metafore è fondamentale: *“Se non ci rendiamo conto dei limiti intrinseci ai nostri processi cognitivi diventiamo incapaci di comprendere come mai altre persone possano avere modi differenti di vedere le cose”*⁸¹.

Tale consapevolezza è ancora più fondamentale negli incontri interculturali: essa permette di accettare non solo che vi siano modi di vedere le cose diversi dal proprio, ma che questi possono essere altrettanto plausibili.

4.8 I Valori

Un concetto che permette di comprendere ulteriormente la profonda influenza culturale sui diversi modi di vedere la “realtà” è quello dei “valori”.

Nel formare la particolare visione della realtà che caratterizza ogni cultura, i valori hanno un ruolo fondamentale. I valori sono infatti una delle componenti culturali più profonde e complesse. Prosser sottolinea l'importanza dei valori nel concetto di cultura affermando che i valori sono *“the most deep-seated aspect of culture”*⁸². Inoltre, egli li classifica tra gli aspetti più importanti e problematici nell' interazione in un contesto interculturale. Vale quindi la pena approfondire il concetto.

⁸⁰ Mantovani, 1998, p. 53.

⁸¹ Mantovani, 1998, p. 77.

⁸² Prosser, 1978, p. 174.

Nella sua analisi della cultura, anche Hofstede dà risalto ai valori proponendo un diagramma “a cipolla” in cui rappresenta quelle che per lui sono le principali manifestazioni culturali (Figura 3)

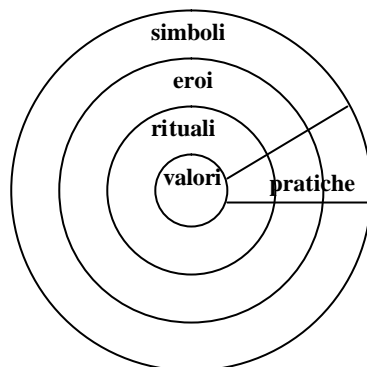


Figura 3: “The ‘onion diagram’: manifestations of culture at different levels of depth”⁸³

Hofstede descrive i *simboli* come le parole, i gesti, le immagini o gli oggetti che posseggono un significato specifico che può essere riconosciuto solo da coloro che condividono la stessa cultura, gli *eroi* come persone, vive o morte, reali o immaginarie, che posseggono caratteristiche altamente valorizzate in una cultura e che quindi fungono da modelli di comportamento, e i *rituali* come attività collettive quali cerimonie sociali e religiose, procedure di benvenuto, modi di salutarsi, di manifestare rispetto, ecc.. Il termine *pratiche*, che raggruppa simboli, eroi e rituali, sottolinea la loro visibilità all’osservatore esterno, anche se il loro significato culturale rimane nascosto nell’interpretazione che ne fanno gli appartenenti alla data cultura.

I *valori* invece si trovano al centro del diagramma in quanto rappresentano le manifestazioni più profonde della cultura e vengono definiti da Hofstede come ‘*broad tendencies to prefer certain states of affairs over others*’⁸⁴. Egli aggiunge che i valori hanno a che fare con concetti di valenza positiva e negativa come quelli di bene/male, sporco/pulito, brutto/bello, naturale/innaturale, normale/anormale, logico/illogico e razionale/irrazionale. Essi sono tra le prime cose che un bambino impara inconsciamente e, anche da adulti, continuano a rimanere in gran parte inconsci.

Ulteriori definizioni che possono aiutarci a comprendere il concetto di “valore” ci vengono fornite da Clyde Kluckhohn, considerato uno dei suoi più importanti teorizzatori, per il

⁸³ Hofstede, 1997, p. 9.

⁸⁴ Hofstede, 1997, p. 8.

quale il valore è “*a conception, explicit or implicit, distinctive of an individual or characteristic of a group, of the desirable which influences the selection from available modes, means, and ends of action*”⁸⁵. Guo-Ming Chen e William J. Starosa invece definiscono i valori culturali come “*a set of organized rules for making choices, reducing uncertainty, and reducing conflicts within a given society*” aggiungendo che essi contribuiscono allo sviluppo di attitudini, cioè “*learned tendency to respond in a consistent manner to a given object of orientation*”⁸⁶.

I valori hanno quindi una valenza essenzialmente *normativa*: si riferiscono a concetti quali giusto/sbagliato e definiscono i limiti di ciò che è corretto, morale, appropriato. Essi riducono l'incertezza e ambiguità umana influenzandone l'azione e contribuendo alla sua prevedibilità. Si esprimono in una cultura tramite regole che informando i propri membri su cosa è desiderabile, buono e giusto e cosa invece è indesiderabile, cattivo e sbagliato. Di conseguenza, i valori hanno una parte importante nello sviluppo di quella che Keesing chiama la “teoria implicita”⁸⁷ che ogni cultura trasmette ai suoi membri, cioè quella teoria che informa i membri di una cultura come comportarsi in situazioni diverse e come interpretare il comportamento altrui, imparata anch'essa tramite il processo di socializzazione. I valori orientano così tutto un modo di vedere, pervadono ogni aspetto della vita e dell'interazione sociale, quindi anche ogni comportamento comunicativo.

Diventa evidente che culture diverse hanno teorie implicite diverse che guidano le loro azioni e che valori diversi determinano modi diversi di considerare ciò che è buono o giusto.

Per spiegare la differenza nelle teorie implicite tra culture diverse, Hofstede ha individuato specifiche “dimensioni di valori culturali”⁸⁸ conosciute come “*Hofstede's Dimensions*”, tra cui quella che ha chiamato *Collettivism versus individualism*⁸⁹. Tale dimensione descrive la relazione tra l'individuo e il gruppo al quale appartiene.

Nelle culture *individualistiche* l'individuo è considerato come l'elemento più importante in ogni contesto sociale e gli obiettivi personali precedono quelli di gruppo o collettivi.

⁸⁵ Kluckhohn (1951) citato in Prosser, 1978, p. 174.

⁸⁶ Chen, Starosa, 1998, p. 16.

⁸⁷ Cfr. Gudykunst, Ting-Toomey, Nishida, 1996, pp. 20, 21.

⁸⁸ Cfr. Gudykunst, Ting-Toomey, Nishida, 1996, pp. 21 e Chen, Starosa, 1998, pp. 45, 46.

⁸⁹ Oltre a questa dimensione, Hofstede ne individua altre tre: *Power distance* (si riferisce al grado di adattamento alle ineguaglianze nella distribuzione del potere nelle relazioni), *Femininity vs masculinity* (descrive il grado di aspettazione di tratti stereotipicamente maschili e femminili in una società), *Uncertainty avoidance* (descrive il grado di accettazione di situazioni ambigue e di tolleranza all'incertezza). Cfr. Hofstede, 1997, p. 14 e Chen, Starosa, 1998, pp. 51-54.

Viene così incoraggiato un modo di concepirsi quali persone uniche ed enfatizzato un concetto di autostima fondato sul valore dell'indipendenza, del successo personale e della competizione. Altro importante valore caratterizzante le società individualistiche è quello dell'uguaglianza.

Nelle culture *collettivistiche* domina invece il valore dell'armonia e della solidarietà e un modo di concepirsi quali "connessi ad altri". Le società collettiviste sono caratterizzate da una struttura sociale più rigida, dove il concetto di individuo e il valore dell'uguaglianza giocano un ruolo meno importante nelle interazioni sociali. Dai membri di una cultura collettivistica ci si aspetta una più rigorosa conformità ai valori e alle norme di gruppo e le relazioni sociali sono più fisse e meno dipendenti da iniziative individuali.

Oltre a conseguenze comportamentali (come quelle sul comportamento comunicativo di cui parleremo tra un attimo), le differenze culturali implicano differenze ai livelli più profondi dell'essere umano. Con Mead abbiamo visto che ogni concetto di Sé si forma nella vita sociale e che quindi in ogni società vi sono concetti di sé differenti. Componente determinante nella formazione del concetto di Sé è la "stima di sé" (o autostima). La "stima di sé" si riferisce agli aspetti valutativi del concetto di Sé e deriva dall'immagine o rappresentazione di sé quale si vorrebbe essere. A tale riguardo è stata elaborata la nozione di "Sé ideale", ossia "*...l'immagine o rappresentazione del sé quale si vorrebbe essere (...), ciò che una persona vorrebbe realizzare di se stessa*"⁹⁰. Il "Sé ideale" deriva da valori sociali e di conseguenza, come in ogni società vi sono concetti di sé differenti, così la formazione della "stima di sé" si fonda su diversi "Sé ideale": quello costruito sulla base di valori individualistici sarà differente da quello costruito sulla base di valori collettivistici.

4.8.1 Valori e Comunicazione

Il concetto di "valori culturali" ci permette di esplorare ulteriormente lo stretto legame tra cultura e comunicazione.

La relazione tra valori e comunicazione è una *relazione reciproca*: da una parte la comunicazione è mediatrice dei valori in quanto "*it is through cultural communication that values are passed on within the culture and are shared with others in other cultural settings*"⁹¹, dall'altra i valori modellano la comunicazione in quanto determinando cosa è un comportamento desiderabile e cosa no, influenzano il modo in cui le persone

⁹⁰ Castelli, Quadrio, Venini, 1996, vol. 1, p. 192.

⁹¹ Prosser, 1978, p. 175.

comunicano; di conseguenza, differenze di valori culturali possono comportare importanti differenze nel comportamento comunicativo. Per esempio, un valore fondamentale caratterizzante la cultura cinese è quello dell'armonia e, di conseguenza, individui socializzati in tale cultura tendono ad evitare di esprimersi in maniera aggressiva o esternare il loro dissenso. Invece, in culture individualistiche vi è la tendenza a valorizzare la capacità individuale di imporsi e trattenersi dall'esternare il proprio punto di vista, anche se di dissenso, verrebbe considerato come indice di mancanza di carattere e insicurezza.

4.8.2 Valori, apprendimento linguistico e processi di socializzazione

L'intimo legame tra valori e comunicazione, quindi tra cultura e comunicazione, si può inoltre cogliere dall'osservazione dei processi di socializzazione e della comunicazione madre-figlio in culture diverse.

Elinor Oches e Bambi B. Schieffelin⁹², hanno effettuato delle ricerche volte a mettere in evidenza il ruolo del linguaggio dei genitori (o di coloro che svolgono la funzione di allevare i figli) nella socializzazione dei bambini. Essi mostrano che il comportamento comunicativo di tali figure è fortemente legato all'idea che hanno di cosa significhi essere una "brava mamma" ed esprime e riflette i valori e le credenze possedute dai membri del gruppo sociale al quale appartengono. Inoltre, mostrano che il processo di apprendimento di una lingua e quello di acquisizione di conoscenza socioculturale, tra cui i valori culturali, sono profondamente legate.

Oches e Schieffelin confrontano tre diverse "storie di sviluppo" ("developmental stories"): una famiglia anglo-americana bianca di ceto medio, una famiglia Samoa e una famiglia Kaluli. Noi ci limiteremo a descrivere brevemente le caratteristiche più interessanti delle prime due.

▪ *Famiglia occidentale di ceto medio (per es. Gran Bretagna e Stati Uniti)*

Nella famiglia occidentale di ceto medio, la persona che tipicamente si occupa della cura del bambino nei suoi primi anni di sviluppo è la madre. Il comportamento di tali madri riflette i valori e gli atteggiamenti caratterizzanti i membri delle culture individualistiche dove, ripetiamo, l'individuo è considerato l'elemento più importante in ogni contesto sociale, il successo e gli obiettivi personali precedono quelli di gruppo o collettivi e il

⁹² Oches, Schieffelin, *Language acquisition and socialization, Three developmental stories and their applications*, in Schweder, Le Vine, 1984, pp. 276-313.

valore dell'uguaglianza è altamente stimato. Vediamo come questi influenzano il comportamento della madre.

Dal momento della sua nascita, il bambino occidentale di ceto medio comincia a passare molto tempo solo con la madre la quale lo pone al centro di ogni attenzione. Essa tende a tenerlo in posizione frontale, faccia a faccia, in modo da poterlo guardare negli occhi e si indirizza a lui salutandolo e ponendo domande, trattandolo cioè come un destinatario attivo nell'interazione sociale, un *partner comunicativo*. La madre risponde verbalmente anche ad espressioni ambigue del bambino, attribuendovi intenzionalità. Per esempio, cerca di parafrasare quello che crede il figlio voglia dirle. Inoltre, essa è propensa ad assumere la prospettiva del figlio e ad avere nei suoi confronti un comportamento accomodante: per tale ragione il linguaggio della madre è spesso semplificato.

Il processo di accomodamento, che si manifesta anche in aspetti più fisici come nell'abbigliamento per bambini, il cibo specializzato e i mobili miniaturizzati, riflette anche il disagio rispetto alla distanza di competenza e il valore dell'uguaglianza. Il *gap* di competenza viene ridotto tramite due strategie:

- l'adulto semplifica il suo linguaggio in modo da avvicinarsi maggiormente a ciò che ritiene essere la competenza verbale del bambino ("self-lowering strategy");
- l'adulto si comporta come se il bambino fosse più competente di quanto il suo comportamento effettivamente indicherebbe ("child-raising strategy").

Queste dinamiche di interazione tra madre e figlio socializzano il bambino in una serie di schemi culturali e uno specifico modo di organizzare la conoscenza, il pensiero e il linguaggio. Brown e Bellugi osservano che "*a mother in expanding speech may be teaching more than grammar; she may be teaching something like a world-view*"⁹³.

▪ *La famiglia Samoa*

La società Samoa (nel sud-ovest del Pacifico) è una società collettivista, altamente stratificata e gerarchica. Tale gerarchizzazione si riflette sulla pratica di cura dei bambini, anch'essa stratificata.

I bambini Samoa crescono in un'ambiente in cui non solo la madre e il padre formano un nucleo familiare, ma diversi altri componenti. Oltre alla madre, la cura del bambino è responsabilità dei fratelli maggiori e di altri componenti della famiglia, come i fratelli della

⁹³ Brown e Bellugi (1986) citati in op. citata, p. 288, nota 2.

madre non ancora sposati. La madre è la curatrice di rango più elevato. Tra gli altri familiari vi è invece una chiara regola gerarchica: quando sono contemporaneamente presenti, il più anziano di età è il curatore di rango superiore mentre il più giovane è l'inferiore. Questa gerarchia ha effetti sul modo in cui vengono effettuati i compiti e sull'organizzazione dell'interazione verbale.

A differenza del bambino nato nella famiglia considerata precedentemente, il bambino Samoa non viene considerato un partner conversazionale. Dalla nascita fino al quinto o sesto mese, il neonato è invece chiamato *pepemeamea* cioè “bebé cosa cosa” (“baby thing thing”). I gesti e le vocalizzazioni sono interpretati per quello che indicano sullo stato fisiologico del bambino e le interpretazioni fatte non vengono indirizzate al bambino ma ad altri membri della famiglia, tipicamente per dare direttive. In questo periodo in famiglia si parla *del* bambino (soprattutto dei suoi bisogni e stati fisiologici), mentre il linguaggio indirizzato *al* bambino tende ad essere unicamente in forma di canzoni o vocalizzazioni ritmiche.

Quando il bambino inizia a spostarsi indipendentemente, il suo ambiente sociale e verbale cambia. Il discorso viene ora rivolto al bambino, ma senza alcun accomodamento: il linguaggio non è semplificato e il ritmo è quello usato nelle comuni interazioni con destinatari adulti.

Prima che il bambino incominci a parlare, la madre (o curatore di categoria superiore) dà direttive ai curatori di categoria inferiore per trasportare, mettere a dormire, lavare, nutrire e vestire il bambino. Il curatore di categoria inferiore aspetta di ricevere tali direttive prima di agire spontaneamente. Quando il bambino comincia a parlare, impara a trasmettere i suoi bisogni ai curatori di categoria superiore, ma non si aspetta una risposta diretta da questi. Piuttosto, si genera una sequenza conversazionale come segue:

1. il bambino fa appello al curatore di categoria superiore ($A \rightarrow B$)
2. il curatore superiore dà ordini a un curatore di categoria inferiore ($B \rightarrow C$)
3. il curatore di categoria inferiore risponde al bambino ($C \rightarrow A$)

Questa interazione verbale “multiparte” differisce dall'interazione duale (AB-BA) caratterizzante le interazioni tra le madri occidentali di ceto medio e i loro bambini. Mentre in quei casi il bambino è spesso solo con la madre, un bambino Samoa non lo è mai: per un bambino Samoa le conversazioni “multiparte” in cui la partecipazione è organizzata in maniera gerarchica sono la norma.

L'importanza dello status e della gerarchia, riflessa da comportamento comunicativo dei curatori, viene così appresa dalle nuove generazioni.

Nella mia ricerca di un concetto di “cultura” che permetta di superare l’ostacolo della differenza e promuovere la sua comprensione e accettazione, ho voluto portare esempi specifici come questi sui processi di socializzazione dei bambini in quanto, oltre a mostrare le profonde implicazioni culturali su qualunque comportamento umano, coinvolgono personalmente tutti noi (quindi anche tutte le persone in formazione): tutti siamo stati bambini e, molti, anche genitori. Diventare consapevoli che già i primi mesi del nostro sviluppo, come pure i comportamenti che ci sono sempre sembrati quelli più “naturalisti” (come quello di una mamma verso il figlio), sono stati profondamente influenzati dai valori e dalla cultura alla quale apparteniamo, non solo ci costringe ad accettare che il nostro modo di vivere è solo uno dei tanti possibili, ma ci trasmette un senso di ammirazione per la complessità umana.

4.9 Cultura e Quadri sociali

Nei capitoli precedenti (in particolare considerando le idee di Mead e Goffman) abbiamo incontrato teorie che caratterizzano quello che viene chiamato l’approccio sociologico all’identità, dove con “identità” ci riferiamo alle qualità relazionali e temporali dell’esperienza del sé che fungono da *‘principio unificatore del Sé, nel corso dei suoi molteplici cambiamenti nel tempo e nelle situazioni relazionali’*⁹⁴. Il sentimento d’identità permette all’individuo di percepirsi come entità coerente e unitaria. Come abbiamo visto, in tale approccio all’identità i fattori sociali hanno un’importanza primaria nella formazione e definizione dell’identità personale la quale non potrebbe formarsi senza l’identità collettiva (o identità sociale⁹⁵), senza cioè potersi definire avendo come punto di riferimento l’appartenenza ad un gruppo. Diventa dunque impossibile separare in modo rigido l’identità individuale da quella collettiva.

Quando ci interroghiamo sull’identità di una persona, non possiamo concentrare la nostra attenzione unicamente sull’individuo: gli individui, e quindi le loro identità, sono sempre formate all’interno di quadri sociali specifici. Allo stesso modo, quando ci interroghiamo sulla “cultura” di una persona, dobbiamo ricordare che gli individui – nonostante sempre

⁹⁴ Castelli, Quadrio, Venini, 1996, vol. 1, p. 195.

⁹⁵ Henry Tajfel (1981) definisce l’“identità sociale” come: “*quella parte dell’immagine di sé di un individuo che deriva dalla sua consapevolezza di appartenere ad un gruppo sociale (o a più gruppi), unita al valore e al significato emotivo attribuito a tale appartenenza*” (citato in Castelli, Quadrio, Venini, 1996, vol. 1, p. 206).

detentori di un'autonomia personale – sviluppano gli elementi o contenuti culturali di cui “decidono” di appropriarsi inevitabilmente all'interno di gruppi o quadri sociali.

Alcuni dei principali contenuti culturali collettivi possono essere riassunti in:

- conoscenze/saperi (pratiche, professionali, scientifiche, psicologiche, su “attualità”, ...)
- competenze (pratiche, professionali, linguistiche, comunicative, ...)
- attitudini (coraggio, coerenza, attitudine xenofoba, apertura mentale,...)
- rappresentazioni sociali (stereotipi, pregiudizi,...)
- valori (ciò che è giusto)
- sentimenti collettivi (amore per la patria, per un gruppo sportivo, per un personaggio; sentimenti di orgoglio per determinati aspetti, ...)
- simboli, codici, segnali, immagini condivise (bandiera, inno, ...)
- gusti collettivi (culinari, di abbigliamento, ...)
- immagini di sé (come bianco, intellettuale, giovane, moderno, ...)
- posture corporali e toni di voce tipici
- mode (musicali, d'espressione, ...)
- folclori (feste, musiche, canzoni popolari, ...)
- credi religiosi (strutturati o meno nel quadro istituzionali di una religione)
- miti, credenze (magiche, astrologiche, ...)
- opzioni collettive (politiche, economiche, ...)
- norme e regole (legali, morali, comportamentali, ...)
- ecc.

Tali contenuti sono poi amalgamati in:

- identità collettive (indispensabile per sapere “chi siamo?”)
- tradizioni (aspetto diacronico della cultura, essenziale per sapere “da dove veniamo”)
- ideologie (che vanno a determinare gli interessi e le “visioni del mondo” preponderanti)

Identità collettive, tradizioni e ideologie, che riassumono i contenuti culturali, vengono sviluppati all'interno di una complessa diversità e gerarchia di quadri sociali, schematizzabile nella figura seguente (Figura 4):



Figura 4: I quadri sociali delle società complesse⁹⁶

Si crea così, nelle società complesse e negli individui che ne fanno parte, una molteplicità di livelli culturali: culture famigliari, di clan, locali, politico/dinastiche, etniche, nazionali, supernazionali, linguistiche, economiche, religiose, ma anche culture istituzionali, scientifiche, artistiche, professionali, d'impresa, ecc.

4.9.1 Identità e partecipazione a Quadri sociali

Se, come suggeritoci da Goffman, l'identità è la definizione che il soggetto formula di sé stesso in rapporto alle rappresentazioni sociali e culturali che assimila nel suo ambiente, data la complessità sociale e la pluralità di ruoli che ogni individuo deve adottare nel corso della sua vita e delle sue quotidiane attività, l'identità diventa necessariamente “multipla” e in continua evoluzione. Considerando che *‘Nel corso dell’arco di vita (...) aumentano le nostre partecipazione a diverse e via via più numerose comunità (dai gruppi di amici, a quelli lavorativi, politici, religiosi e sportivi, per nominare solo quelli frequentemente presenti nella vita delle persone)’*, Cristina Zuccheromaglio osserva che *‘ognuno di noi costruisce e modifica una pluralità d’identità (...) attraverso la partecipazione alla vita, alle pratiche, alle azioni, ai riti, alle decisioni, ai compiti, alle soluzioni, agli assunti, alle emozioni, in altre parole a tutto il repertorio di pratiche di diverse comunità inserite*

⁹⁶ Tratto dalle slide di presentazione del professor Edo Poggia per il corso *Gestione dei Sistemi e dei Processi di Formazione I e II*, Università della Svizzera italiana, semestre estivo, 2003.

all'interno di un più ampio scenario culturale"⁹⁷. Quindi, l'identità delle persone è sempre composta simultaneamente di multiple appartenenze che variano nel corso della vita.

Nelle società complesse, l'assenza di un universo simbolico unitario e la presenza di diverse definizioni della stessa realtà, agli individui si presenta la sfida di attraversare continuamente i confini delle loro multiple appartenenze confrontando e riconciliando le loro "diverse identità" senza mettere in crisi il proprio senso di unità e continuità. Ciò richiede un'identità sociale ben strutturata e robusta la quale, secondo Etienne Wenger (2000)⁹⁸, è caratterizzata dalla presenza delle seguenti di caratteristiche:

- *coerenza locale*: "se l'identità non è un tratto stabile, ma un "precipitato" di esperienze di partecipazione (...), una forte identità richiede l'aver vissuto e il vivere profonde esperienze di relazione con altri, attraverso le quali si siano potute condividere storie, azioni, esperienze, affetti e impegni reciproci";
- *estensione globale*: "una robusta identità richiede ricche esperienze di partecipazione a comunità diverse e anche di attraversamento dei confini tra comunità";
- *efficacia sociale*: "una robusta identità permette la partecipazione al mondo sociale, piuttosto che una marginalizzazione, e un potenziamento e arricchimento della propria vita relazionale"⁹⁹.

L' "estensione globale" richiede esperienze di "attraversamento dei confini tra comunità". Ostacolo allo sviluppo di un'identità caratterizzata da "estensione globale" è l'opinione che tra i gruppi vi siano confini rigidi e immutabili. Invece, *"la condizione per la comparsa di forme di comportamento interindividuale tra persone appartenenti a gruppi diversi è che i confini tra tali gruppi, pur socialmente rilevanti, vengano concepiti come permeabili e non rigidi"*¹⁰⁰. Inoltre, quando l'identità personale di un individuo viene a coincidere con la pura e semplice appartenenza ad un unico gruppo o quadro sociale, si rinforza la dipendenza dai modelli di gruppo e viene a mancare quella autonomia personale rispetto alla propria cultura e quel "margine di manovra" necessari per essere in grado di effettuare "attraversamenti di confine" senza mettere in discussione il proprio sentimento di identità.

Per accrescere l'autonomia personale e dunque il "margine di manovra", fondamentale è cominciare con il capire se stessi e gli altri: indubbiamente, l'educazione e la formazione hanno in questo un ruolo fondamentale.

⁹⁷ Zucchermaglio, 2002, pp. 27-29.

⁹⁸ Citata in Zucchermaglio, 2002, p. 31.

⁹⁹ Zucchermaglio, 2002, p. 31.

¹⁰⁰ Castelli, Quadrio, Venini, 1996, vol. 1, p. 215.

La consapevolezza di alcuni dei più comuni ostacoli alla comunicazione con persone di cultura diversa è il primo passo per il loro superamento. Fin qui ne abbiamo trattati due fondamentali: l'etnocentrismo e la conseguente tendenza a supporre somiglianze invece che differenze. Tali ostacoli, che accentuano quella che abbiamo chiamato "la sfida della differenza culturale", possono in parte essere superati tramite l'acquisizione di una concezione di "cultura" dove l'arbitrarietà delle "visioni del mondo" e le intricate implicazioni comunicative siano messe in risalto.

Vogliamo ora esaminare ulteriori ostacoli iniziando dalla tematica dell'"aggressività" in generale per poi tornare agli "stumbling blocks" individuati da Laray M. Barna¹⁰¹ e dare particolare attenzione all'ostacolo dell'"ansietà e tensione" il quale ci permetterà di concentrarci su quella che abbiamo identificato come la seconda sfida per una CCI: lo stress che gli incontri interculturali possono comportare.

5.1 L'aggressività

Senza dover fare appello a definizioni particolari, possiamo ben intuire che espressioni di aggressività verso individui o gruppi, come fenomeni di razzismo e xenofobia, rappresentano esempi di CI fallita, se non addirittura inesistente in quanto nemmeno cercata. I motivi che portano le persone a manifestare sentimenti e comportamenti di aggressività possono essere considerati dei veri e propri ostacoli alla riuscita della CI. Per spiegare l'insorgere di tali fenomeni sono state proposte varie ipotesi. Vediamone alcune¹⁰².

5.1.1 L'aggressività naturale di Freud

Sigmund Freud (1856-1939) propone una teoria che presenta l'aggressività come un aspetto naturale dell'uomo in quanto guidato da istinti e pulsioni innate. Più precisamente, l'uomo sarebbe governato da due istinti opposti: l'istinto di vita (Eros) e l'istinto di morte

¹⁰¹ Vedi nota cap. 3.1 di questo documento.

¹⁰² Tratte da Hewstone, et al., 1991, pp. 291-303.

(Thanatos). Secondo tale teoria, l'istinto di morte produce un'energia distruttiva che causa un forte stato di tensione e frustrazione. Per evitare l'autodistruzione, l'individuo deve indirizzare tale energia verso l'esterno e il comportamento aggressivo sarebbe il risultato di questa "deviazione" di energia. Inoltre, Freud considera l'aggressività umana inevitabile: controllarla non solo sarebbe difficile, ma potrebbe risultare pericoloso.

La teoria di Freud si è dimostrata difficile da dimostrare empiricamente e non spiega i motivi per cui una persona sarebbe più propensa a indirizzare la sua energia distruttiva verso determinati individui o gruppi piuttosto che altri. Comunque, tale teoria introduce il legame tra frustrazione/tensione e aggressività, legame che si ripresenterà in teorie successive e che si rivelerà, come vedremo, un aspetto importante nelle dinamiche della CI.

5.1.2 Teorie della "frustrazione-aggressività"

Nel 1939, cinque autori conosciuti come il "Gruppo di Yale" pubblicarono un libro intitolato *Frustrazione e aggressività* nel quale proposero la loro ipotesi sulle cause dei comportamenti aggressivi. In tali ipotesi affermano, come Freud, che i comportamenti aggressivi sono risposte a pulsioni, ma negano che queste siano innate e causate unicamente da fattori interni. Le pulsioni responsabili di comportamenti aggressivi sarebbero invece indotte da sentimenti di frustrazione generati da cause esterne e, più precisamente, dall'impossibilità di raggiungere un determinato obiettivo a motivo di un ostacolo.

Secondo il "Gruppo di Yale", la frustrazione conduce sempre a qualche forma di aggressività la quale, però, non viene necessariamente rivolta alla causa diretta dell'ostacolo. Ad esempio, se l'ostacolo è rappresentato da una persona fisicamente imponente o con autorità sociale, la frustrazione potrebbe essere deviata su altri individui o gruppi più deboli i quali fungono così da "capro espiatorio"¹⁰³: minoranze etniche e immigrati potrebbero esserne un esempio.

Il bersaglio del comportamento aggressivo è quindi sostituibile e questo perché la sua principale funzione non è quella di vendetta o punizione, ma di permettere lo scaricamento dell'energia negativa prodotta dalla frustrazione.

¹⁰³ Il "capro espiatorio" consiste in un "Oggetto, persona o gruppo su cui (...) vengono scaricate colpe da attribuire più realisticamente a sé o ad altri" (DIZIONARIO DI PSICOLOGIA, Galimberti). Esso rappresenta un "meccanismo di difesa" cioè, come spiega lo stesso dizionario, un' "operazione psichica, in parte inconscia (...), messa in atto per ridurre o sopprimere ogni turbativa che possa mettere in pericolo l'integrità dell'Io e il suo equilibrio interno".

L'osservazione di comportamenti reali suggerisce comunque che non sempre la persona frustrata reagisce in maniera aggressiva (alcuni piangono, fuggono o diventano apatici) e non sempre le persone che manifestano un comportamento aggressivo sono frustrate (per esempio nel caso di un assassino a pagamento). Il legame "frustrazione-comportamento aggressivo" deve quindi tenere conto di ulteriori condizioni. Di fronte a tale evidenza, il "Gruppo di Yale" ha riformulato la sua ipotesi: invece che generare un comportamento aggressivo, la sola frustrazione crea uno "stato di preparazione all'aggressività".

Sulle condizioni che portano all'effettiva manifestazione di aggressività, scrive Berkowitz¹⁰⁴ secondo il quale l'effettiva manifestazione di aggressività avviene quando vi sono appropriati stimoli ambientali. Questi stimoli ambientali, spiega, sono da ricollegarsi all'esperienza personale di ognuno che lo porta ad associare determinati oggetti ad azioni aggressive. Per esempio, alcune ricerche sperimentali su di un gruppo di studenti universitari effettuate da Leonard Berkowitz e Le Page¹⁰⁵ hanno dimostrato che alla presenza di un'arma (un oggetto con forte significato aggressivo per gli studenti in questione), essi manifestavano comportamenti più aggressivi.

Possiamo applicare le considerazioni di Berkowitz ai fenomeni di razzismo¹⁰⁶ osservando che come il significato che si attribuisce all'arma può scaturire un comportamento aggressivo, altrettanto può fare una credenza stereotipica come, ad esempio, "i turchi sono aggressivi"¹⁰⁷.

Riprenderemo più volte la teoria della "frustrazione-aggressività" applicandola più specificatamente alla problematica della CI e ampliando sia il concetto di "ostacolo" che genera frustrazione, sia quello di "comportamento aggressivo". Vedremo che, in riferimento alla CI, i comportamenti aggressivi possono prendere forme meno visibili delle più tipiche manifestazioni di violenza, ma non per questo meno nocive.

5.1.3 Aggressività come comportamento appreso

Distanziandosi dagli approcci psico-dinamici come quelli di Freud e delle teorie sulla "frustrazione-aggressività", le teorie dell'apprendimento sociale concepiscono

¹⁰⁴ Cfr. Hewstone, et al., 1991, p. 297.

¹⁰⁵ Berkowitz, Le Page (1967) citati in Hewstone, et al., 1991, p. 298.

¹⁰⁶ Utilizzo il termine "razzismo" non nel suo significato originario ma in quello di uso quotidiano (vedi capitolo 5.1.5).

¹⁰⁷ Cfr. Hewstone, et al., 1991, p. 294.

l'aggressività come una particolare forma di comportamento sociale acquisita attraverso l'esperienza e mantenuta nel tempo. Per esempio, un bambino che vede una palla e vuole afferrarla potrebbe trovarsi confrontato con un altro bambino che gli pone resistenza in quanto vuole fare la stessa cosa. Il primo bambino potrebbe allora decidere di afferrarla comunque, usando la forza. Se tale comportamento aggressivo produce il risultato desiderato (il bambino riesce ad appropriarsi della palla), l'esperienza vissuta avrà l'effetto di rafforzare la tendenza a comportarsi in maniera aggressiva in situazioni future analoghe.¹⁰⁸ Nell'esempio del bambino con la palla, l'ottenimento dell'oggetto desiderato ha una funzione di "rinforzo positivo".

In altri contesti, la funzione di "rinforzo positivo" potrebbe essere svolta dalla possibilità di sottrarsi ad un dolore, dall'ottenimento di approvazione sociale o dal miglioramento del proprio status, per fare solo alcuni esempi.

Albert Bandura e le sue ricerche sul modellamento¹⁰⁹ mostrano che, oltre al "condizionamento strumentale", l'apprendimento del comportamento aggressivo avviene tramite l'influenza di "modelli sociali" che possono essere rappresentati da persone osservate sia nella vita reale che in videoregistrazioni. Per esempio, riguardo alla violenza televisiva, Bandura afferma che lo spettacolo abituale della violenza in televisione influenza non solo la prontezza ad agire in maniera violenta, ma anche l'atteggiamento verso la violenza: bambini che guardano programmi violenti, dice, giudicano la vendetta in maniera più positiva.

Le teorie sul comportamento aggressivo viste fin qui (l'"aggressività naturale" di Freud, le teorie della "frustrazione-aggressività" e l'"aggressività come comportamento appreso") propongono ipotesi che possono essere collocate lungo un continuum alle cui estremità sono posti fattori interni (aggressività intesa come istinto e sfogo di frustrazioni) e fattori ambientali (aggressività come comportamento appreso tramite il "rinforzo positivo" e l'osservazione di modelli). Vogliamo ora passare ad una quarta teoria che esamina i fenomeni di aggressività quali prodotto di dinamiche intergruppi.

¹⁰⁸ Si tratta di apprendimento tramite "condizionamento strumentale" (cfr. Hewstone, et al., 1991, p. 301).

¹⁰⁹ Bandura, Ross e Ross (1961, 1963) citati in Hewstone, et al., 1991, p. 301.

5.1.4 Aggressività e relazioni intergruppi

All'interno della prospettiva socio-psicologica troviamo ipotesi che spiegano il comportamento aggressivo come caratterizzante le "relazioni intergruppi". Il comportamento intergruppi si riferisce alle azioni compiute dai membri di un gruppo nei riguardi dei membri di un altro gruppo. Quali sarebbero allora le cause di comportamenti intergruppi aggressivi?

Per comprendere alcune interpretazioni del comportamento intergruppi, dobbiamo fare riferimento alle teorie sull'"identità sociale" sviluppate da Henry Tajfel e dal suo allievo John C. Turner. Tajfel definisce l'"identità sociale" *"quella parte dell'immagine di sé di un individuo che deriva dalla sua consapevolezza di appartenere ad un gruppo sociale (o a più gruppi), unita al valore e al significato emotivo attribuito a tale appartenenza"*¹¹⁰.

L'identità sociale si fonda sull'appartenenza ad un gruppo e necessita del processo di "categorizzazione sociale" la quale, ricordiamo, interviene all'interno dei rapporti tra gruppi sociali e si riferisce al modo in cui gli esseri umani ordinano l'ambiente sociale raggruppando le persone, compresi se stessi, in categorie. Tramite tale processo, l'ambiente di un individuo viene diviso in due parti: il gruppo a cui appartiene e i gruppi esterni. Come nel caso della categorizzazione di oggetti del mondo, si tratta di un processo di raggruppamento che permette l'ordinamento e la semplificazione della realtà sociale. A differenza della categorizzazione del reale però, quando hanno a che fare con il mondo sociale le persone devono posizionare anche se stesse in una o più categorie. Così, oltre che a semplificare la realtà, la "categorizzazione sociale" è il processo che consente lo sviluppo dell'identità sociale: permette di avere consapevolezza di essere parte di un gruppo.

Tajfel e Turner¹¹¹ esaminano il comportamento intergruppi partendo da due assunzioni: la prima, come appena considerato, afferma che l'identità sociale si fonda sull'appartenenza ad un gruppo; la seconda si basa sulla conclusione a cui sono giunti i due ricercatori secondo i quali "le persone preferiscono di gran lunga avere un concetto di sé positivo piuttosto che negativo"¹¹².

Sviluppando la teoria del "confronto sociale", Tajfel e Turner spiegano che per arrivare ad una valutazione favorevole del proprio gruppo di appartenenza, e quindi per consolidare la propria autostima, gli individui giudicano il valore o il prestigio del proprio gruppo ponendolo a confronto con altri gruppi: *"Il bisogno di avere un concetto di sé positivo ci*

¹¹⁰ Tajfel (1981, tr. it.) citato in Castelli, Quadrio, Venini, 1996, vol. 1, p. 206.

¹¹¹ Tajfel, Turner (1979) citati in Hewstone, et al., 1991, p. 447.

¹¹² Cfr. Hewstone, et al., 1991, p. 447.

induce a distorcere questi confronti nel tentativo di differenziare il nostro gruppo in senso positivo dagli altri gruppi”¹¹³.

Visto che le persone preferiscono di gran lunga avere un concetto di sé positivo piuttosto che negativo, e visto che una parte del nostro concetto di sé è definito sotto forma di affiliazioni ad un gruppo, si è più propensi a vedere i gruppi di appartenenza sotto una luce favorevole anziché sfavorevole. La categorizzazione di elementi appartenenti al mondo sociale è per tale ragione più connotata sul piano dei valori rispetto alla categorizzazione degli oggetti del mondo fisico.

Queste considerazioni spiegano perché il processo di “categorizzazione sociale” comporta una sopravvalutazione positiva del gruppo in cui ci si è categorizzati e una svalutazione dei gruppi esterni e perché Tajfel e Turner concludono che la sola appartenenza a un gruppo può provocare, di per sé, un comportamento discriminatorio.

Oltre che conseguenza dell'appartenenza ad un gruppo, i comportamenti intergruppi aggressivi vengono considerati dalle teorie della psicologia sociale come una risposta a interessi di gruppo reali o immaginati. È il caso della teoria del “conflitto realistico”¹¹⁴ secondo la quale valutazioni negative dell'*outgroup* e la discriminazione intergruppi rispecchia reali conflitti di interesse che emergono soprattutto nelle situazioni in cui due o più gruppi sono in competizione per risorse o beni limitati. A tali fenomeni si riferisce anche Giuseppe Gaudendi quando riflettendo sul fenomeno del razzismo scrive: *“In questi ultimi anni (...) il razzismo è stato alimentato dal fenomeno dell' emigrazione dai paesi del Terzo Mondo verso quelli industrializzati. (...) È un razzismo “concorrenziale” che teme gli emigrati come potenziali competitori nel possesso e nello sfruttamento delle risorse nazionali, considerate parte di una “proprietà privata” degli abitanti originari. Ed è una concorrenza che rischia di esplodere soprattutto per quanto riguarda la risorsa del lavoro in una situazione economica destinata a fare della disoccupazione un fatto strutturale della sua organizzazione”*.¹¹⁵ Gaudendi quindi definisce tali conflitti intergruppi come una sorta di razzismo.

¹¹³ Hewstone, et al., 1991, p 448.

¹¹⁴ Cfr. Castelli, Quadrio, Venini, 1996, vol. 2, p. 65.

¹¹⁵ Gaudenti, 1997, p. 80.

5.1.5 Il razzismo

Il dizionario della lingua italiana De Mauro definisce il razzismo come *‘insieme degli orientamenti e degli atteggiamenti che distinguono razze superiori da razze inferiori e attuano comportamenti che vanno dalla discriminazione sociale, giuridica e istituzionale alla persecuzione e allo sterminio di massa, volti a tutelare la purezza della razza superiore e la sua egemonia sulle razze inferiori’*. Tale definizione si riferisce alla forma di razzismo basata sulla razionale credenza nell’esistenza delle razze e delle gerarchie razziali. Graham Richards si riferisce a questo genere di razzismo quando dice che alcuni razzisti sono anche “racialist”¹¹⁶: con questo termine vuole indicare coloro che motivano i loro sentimenti razzisti con credenze teoriche e ideologiche sulla realtà delle razze e sulla validità dell’analisi della natura e delle questioni umane in termini di differenze razziali; ne è stato un esempio il razzismo darwiniano che ha portato allo sterminio degli ebrei nella Germania di Hitler. Oggi questa sorta di “razzismo razionale” è per fortuna realtà di strette cerchie di popolazioni e non è più socialmente accettata. Le conoscenze sulla diversità genetica dell’essere umano hanno inoltre reso il concetto stesso di “razze umane” improponibile.

Anche se il concetto di “razza” è intrinseco al termine “razzismo”, oggi il termine viene spesso utilizzato per descrivere una varietà di forme di ostilità, e non solo quelle di origine razziale. Lo stesso dizionario De Mauro propone una seconda definizione che si allontana dal significato originale di “razzismo”, cioè: *“ogni atteggiamento discriminatorio variamente motivato nei confronti di persone diverse per categoria, estrazione sociale, sesso, opinioni religiose o provenienza geografica”*. Il razzista allora non sarebbe più solamente colui che crede nelle razze ma chiunque ha un atteggiamento di intolleranza nei confronti di persone diverse per razza, cultura, posizione sociale, religione, provenienza geografica. Il “razzismo concorrenziale” di Gaudendi citato precedentemente ne è un esempio. Oltre che di “razzismo concorrenziale”, citando Laura Balbo e Luigi Manconi Gaudendi parla di un “razzismo culturale” che *“nasce dalla difesa del proprio sistema di valori, della propria cultura e del proprio stile di vita e dal rifiuto o svalutazione di valori, cultura e stile di vita altrui”*¹¹⁷. Egli spiega che si tratta di un razzismo spesso inconscio e per tale ragione più difficile da riconoscere in noi stessi.

Gaudendi osserva inoltre che *“qualsiasi esplicita manifestazione di razzismo viene oggi stigmatizzata e messa all’indice. Pochi hanno l’ardito di definirsi razzisti e anche coloro*

¹¹⁶ Cfr. Richards, 1997, introduzione.

¹¹⁷ Balbo e Manconi citati in Gaudendi, 1997, p. 81.

*che lo sono si fanno un punto d'onore nel dichiarare di non esserlo (...). Tuttavia ciò non impedisce che nel senso comune l'idea della superiorità di una razza, soprattutto quella a cui si pensa di appartenere, è ancora molto diffusa, a livelli consapevoli e no.”*¹¹⁸ La nozione di “etnocentrismo” si riferisce proprio al sentimento di superiorità che a livello inconsapevole regna in ognuno di noi.

Ciò che Balbo e Manconi identificano come “razzismo culturale” è la sorta di atteggiamento a cui persone che vogliono diventare competenti nella gestione di situazioni interculturali devono prestare particolare attenzione. Si tratta di un “razzismo al diverso” del quale raramente si è consapevoli e che si manifesta negli incontri interculturali non necessariamente nei più evidenti comportamenti aggressivi ma in forme meno identificabili. Proprio per la non visibilità di questo “razzismo culturale” diventa importante essere consapevoli di una delle principali cause - la tendenza umana all’etnocentrismo - come pure delle sue forme di manifestazione durante gli incontri interculturali che rappresentano ostacoli alla CI.

Vogliamo ora continuare proprio la trattazione degli ostacoli alla CI, ritornando a riferirci ai lavori di Laray M. Barna¹¹⁹. Abbiamo già visto che tra le cause più importanti che stanno alla radice delle frustrazioni e incomprensioni degli incontri interculturali Barna indica la “supposizione di somiglianze”. Tra le cause da lui esaminate, altre tre sono di particolare rilevanza: la presenza di stereotipi, la tendenza a giudicare e l’alto livello di ansietà o tensione. Vedremo che, in un modo o nell’altro, tutte sono riconducibili al fenomeno dell’etnocentrismo e contribuiscono allo sviluppo di manifestazioni di “razzismo culturale”.

5.2 Stereotipi

Gli stereotipi sono un caso particolare di “categorizzazione sociale”. Come nel caso della categorizzazione di oggetti del mondo reale, quando categorizziamo altri individui tendiamo a farlo sulla base delle caratteristiche più evidenti che posseggono. Successivamente, applichiamo queste caratteristiche ad un intero gruppo di persone.

¹¹⁸ Gaudendi, 1997, pp. 81, 82.

¹¹⁹ Vedi Barna, *Stumbling Blocks in Intercultural Communication*, in Samovar, Porter, 1997, pp. 370-378.

Le credenze sugli attributi personali di una categoria sociale che usiamo per categorizzare gruppi di persone sono definiti “stereotipi”¹²⁰ e contribuiscono alla formazione di sistemi di attitudine che hanno effetti diretti sul nostro modo di comportarci e trattare gli individui appartenenti a un certo gruppo. Gli stereotipi consistono in sovragereneralizzate e semplificate. In parte, essi contribuiscono alla semplificazione della realtà che ci circonda, funzione importante della cultura. Infatti, anche se non condivisi, gli stereotipi “*fanno parte del bagaglio comune di credenze culturali di tutti coloro che appartengono a una data società*”¹²¹ e, come tali, vengono trasmessi tramite il processo di socializzazione. In quanto appresi nel processo di socializzazione, sono difficili sia da riconoscere che da correggere. Oltre che da genitori, amici e mass media, il bambino impara gli stereotipi attraverso esperienze personali, soprattutto nell’interazione con persone che posseggono caratteristiche particolarmente visibili.

Gli stereotipi influenzano il processo di categorizzazione in quanto l’essere umano tende a percepire selettivamente quelle informazioni che confermano le proprie credenze, i propri stereotipi. Soprattutto in situazioni di scelta, per incrementare la sensazione di sicurezza e proteggersi dall’ambiguità le persone danno la preferenza a informazioni che confermano le proprie attese stereotipiche piuttosto che a quelle che le smentiscono. Questo non è sempre possibile, ma “*se le informazioni sono sufficientemente ambigue da permettere interpretazioni diverse, esse vengono spesso interpretate in accordo con lo stereotipo di partenza*”¹²². Visto che l’ambiguità caratterizza proprio gli incontri interculturali, in tali situazioni gli stereotipi possono interferire significativamente sul processo di percezione.

Gli stereotipi non sono sempre falsi, ma se basati su credenze sbagliate producono *pregiudizi*. Le teorie sul confronto sociale sviluppate da Tajfel e Turner ci suggeriscono che stereotipi e pregiudizi spesso e volentieri si presentano simultaneamente: visto che il bisogno di avere un concetto di sé positivo induce a distorcere i paragoni tra il proprio gruppo e quelli esterni, e che la semplice classificazione in gruppi sembra essere un motivo sufficiente per indurre un sentimento di favoritismo nei confronti del proprio gruppo e antipatia per l’“outgroup”, comprendiamo che stereotipi negativi risultano utili ai fini dell’innalzamento dell’autostima individuale e di gruppo.

¹²⁰ Cfr. Castelli, Quadrio, Venini, 1996, vol. 2, p. 64.

¹²¹ Castelli, Quadrio, Venini, 1996, vol. 2, p. 64.

¹²² Darley e Gross (1983) citati in Castelli, Quadrio, Venini, 1996, vol. 2, p. 65.

Gli stereotipi possono rappresentare un ostacolo alla CI in quanto da un insieme di credenze generalizzate e semplicistiche possono facilmente svilupparsi in atteggiamenti rigidi verso un gruppo di persone, creare sensazioni negative e, nel caso di stereotipi intensi, portare a conflitti.

5.3 Tendenza a giudicare

Altro deterrente ad una buona comunicazione e alla comprensione reciproca tra persone di cultura diversa è la tendenza ad approvare o disapprovare le affermazioni e azioni altrui invece che cercare di capire i pensieri e sentimenti espressi dalla visione del mondo dell'altro.

Affermando che la tendenza a giudicare è un ostacolo alla CI, non si vuol dire che bisogna trattenersi da ogni valutazione e dallo sviluppare il proprio senso di ciò che è giusto e falso. Bisogna inoltre distinguere il giudizio analitico da quello normativo: mentre il primo si riferisce al giudizio scaturito in seguito a momenti di attenta analisi e valutazione, il secondo descrive piuttosto un giudizio affrettato basato non tanto su riflessioni, quanto su di un'immediata applicazione dei propri criteri di giustizia e ingiustizia.

L'ostacolo della "tendenza a giudicare" si riferisce al giudizio di tipo normativo e rappresenta un ostacolo all'apertura mentale necessaria per guardare ai comportamenti altrui da un'altro punto di vista. Essa porta inevitabilmente a difficoltà comunicative in quanto chi viene giudicato frettolosamente percepisce di non essere sinceramente ascoltato. Superare tale ostacolo implica assicurarsi che l'informazione sulla quale basiamo la nostra valutazione sia prodotta dall'osservazione empatica dell'altra persona e non distorta da una lente di ingrandimento.

Ancora una volta, l'etnocentrismo ha la sua parte di responsabilità: da un'ottica etnocentrica non vi è alcuna ragione di cercare di interpretare un'azione da un punto di vista diverso in quanto vi è un unico punto di vista giusto, naturale, adeguato: il proprio.

Inoltre, essere disposti a non giudicare frettolosamente significa essere disposti a cercare di capire perché uno pensa e agisce diversamente, e questo può comportare il "rischio" di dover cambiare le nostre percezioni e i nostri valori, un rischio che, come vedremo più avanti, richiede il coraggio di accettare l'ansia del non sapere: *"It takes both the awareness*

of the tendency to close our minds and the courage to risk changing our own perceptions and values to dare to comprehend why someone thinks and acts differently from us”¹²³.

5.4 Ansietà e tensione

Nella trattazione dei primi tre ostacoli alla CI identificati da Laray M. Barna, ho più volte accennato al tema dell' *ansia*. Ho infatti parlato della “supposizione di somiglianze” come mezzo di difesa dall’“ansia del non sapere” alla quale ci si dovrebbe confrontare se si accettasse il diverso, degli stereotipi come mezzo per incrementare la sensazione di sicurezza e proteggersi dall’ambiguità degli incontri interculturali, della “tendenza a giudicare” come via per sfuggire ai “rischi” che il capire perché alcuni individui pensano e agiscono diversamente comportano.

Vogliamo ora comprendere meglio il ruolo dell’ansia nella CI considerando l’ultimo ostacolo tratto dagli studi di Barna, l’“ansietà è tensione”.

L’incontro con persone di cultura diversa è caratterizzato da un gran numero di incertezze. Nonostante che un certo grado di incertezza caratterizzi qualunque interazione, quando si interagisce con persone di cultura diversa questa tende ad essere molto più elevata. Come abbiamo visto, la cultura provvede un mondo sufficientemente prevedibile e questo anche in riferimento ai processi comunicativi in quanto provvede degli “script” culturali condivisi che dettano come bisognerebbe comportarsi nelle interazioni. Quando ci troviamo ad interagire con persone che non condividono la stessa cultura, questa funzione culturale viene a mancare considerevolmente. Allora, come fanno notare Herman e Schield, “*the immediate psychological result of being in a new situation is lack of security*” in quanto “*Ignorance of the potentialities inherent in the situation, of the means to reach a goal, and of the probable outcomes of an intended action causes insecurity*”¹²⁴.

Negli incontri con persone di cultura diversa vi sono diversi livelli di incertezza¹²⁵:

- incertezza cognitiva: dovuta ad un basso livello di conoscenza dell’altra persona;
- incertezza comportamentale: riguarda il grado di confidenza che abbiamo nel predire il comportamento altrui;

¹²³ Barna, *Stumbling Blocks in Intercultural Communication*, in Samovar, Porter, 1997, p. 375.

¹²⁴ Herman e Schield (1961) citati in Wiseman, 1995, p. 10.

¹²⁵ Cfr. Wiseman, 1995, pp. 10-11.

- incertezza predittiva: inerente l'incapacità di prevedere le attitudini, emozioni, credenze, valori e comportamenti dell'altra persona;
- incertezza esplicativa: dovuta all'incertezza nello spiegare i motivi delle attitudini, emozioni e comportamenti osservati.

In altre parole, nell'incontro con persone di cultura diversa ci troviamo di fronte ad un grado di incertezza che ci fa sentire vulnerabili, creando in noi ansia a livello mentale e tensione a livello fisico. Se l'incertezza non viene gestita e attivamente ridotta, l'ansietà può raggiungere un livello troppo elevato. Quando diventa eccessiva, l'ansia necessita di una qualche forma di sfogo, che spesso si presenta in termini di difesa.

Nella sua teoria sulla gestione dell'ansietà e dell'incertezza, William B. Gudykunst descrive le conseguenze comunicative dell'eccessivo livello d'incertezza e ansia.¹²⁶ Egli spiega che quando abbiamo difficoltà a predire o spiegare il comportamento altrui, ci troviamo di fronte a due diverse reazioni possibili:

- decidere di terminare l'interazione il più presto possibile;
- agire attivamente per raccogliere informazioni di cui abbiamo bisogno per abbassare il nostro livello d'incertezza e ansia.

Gudykunst spiega che il modo in cui reagiremo dipende dallo stato di ansia in cui ci troviamo: se il livello d'incertezza supera il nostro grado di sopportazione, abbiamo difficoltà a comunicare efficacemente, pensiamo di non avere sufficienti informazioni per prevedere il comportamento altrui e non confidiamo nemmeno nella nostra capacità di farlo; il comportamento altrui ci appare del tutto imprevedibile. In un tale stato di ansia non riusciamo a fare altro che concentrarci sul nostro stato emotivo invece che sulla comunicazione. Di conseguenza, si rafforza la sensazione di incapacità di predire o spiegare il comportamento altrui e questo, a sua volta, incrementa lo stato di ansia. Si crea così un meccanismo di 'profezia che si autorealizza'¹²⁷: la sensazione di non essere in grado di comprendere il comportamento altrui scatena delle reazioni a catena per cui effettivamente non si è più in grado di comprendere la comunicazione. Allora, l'unica soluzione possibile sembra essere quella di terminare l'interazione il più presto possibile.

Per poter scegliere il secondo comportamento, cioè agire attivamente per raccogliere le informazioni di cui abbiamo bisogno, l'ansia non deve raggiungere un livello tale da provocare una totale perdita di fiducia nelle proprie capacità di raccogliere informazioni

¹²⁶ Cfr. Gudykunst, *Anxiety/Uncertainty Management (AUM) Theory*, in Wiseman, 1995, pp. 8-55.

¹²⁷ concetto presentato dalla professoressa V. L. Cesari al corso seminariale *Comunicazione intersoggettiva e relazione in contesti formativi*, Università della Svizzera italiana, Lugano, semestre estivo, 2003.

significative. Certamente, agire attivamente e raccogliere le informazioni di cui abbiamo bisogno richiede dispendio di energia, tempo e, quindi, motivazione; se però vi è un livello di ansia non gestibile, la motivazione può non bastare.

L'ostacolo dell'"ansietà e tensione" può a sua volta accentuare gli ostacoli visti precedentemente. Per esempio, l'ansia eccessiva porta a processare le informazioni in maniera superficiale e, di conseguenza, accresce la tendenza ad usare stereotipi per predire il comportamento altrui; gli stereotipi a loro volta portano a predizioni sbagliate e a fallimenti comunicativi. Non sorprende quindi che per Gudykunst *'Managing uncertainty and anxiety (...) is a central process affecting our communication with strangers'*¹²⁸ e che la capacità di gestire lo stress è da considerarsi parte della competenza interculturale.

Inoltre, supposizione di somiglianze, stereotipi e valutazioni alleviano la sensazione di vulnerabilità e di stress dovuti all'ignoto: in questo senso possono essere considerati dei meccanismi di difesa. Parlando della teoria della "frustrazione-aggressività" abbiamo incontrato il meccanismo di difesa del "capo espiatorio"¹²⁹ quale mezzo di sfogo di sentimenti di frustrazione. In tale contesto abbiamo detto che la frustrazione viene causata da una qualche forma di ostacolo. Applicando tali considerazioni più specificatamente alle problematiche della CI, possiamo considerare l'"ansietà e tensione" - e quindi l'incapacità di gestire l'ansia che l'incontro con lo sconosciuto può generare - come "ostacolo" che genera frustrazione e come forme di difesa tutti quegli ostacoli alla CI visti fin ora: la supposizione di somiglianze, gli stereotipi, la tendenza a giudicare, come pure l'interruzione dell'interazione comunicativa interculturale. Inoltre, tali meccanismi di difesa possono essere ritenuti delle manifestazioni di comportamenti aggressivi verso persone di cultura diversa.

Diventa quindi evidente perché una formazione che voglia favorire la CI dovrebbe essere in grado di favorire il superamento dell'ostacolo dell' "ansietà e tensione".

¹²⁸ Gudykunst, in Wiseman, 1995, p. 10.

¹²⁹ Vedi capitolo 5.1.2, "Teorie della frustrazione e aggressività".

Per favorire la competenza interculturale, una formazione deve aiutare a superare gli atteggiamenti che portano a cadere vittime dei più tipici ostacoli considerati fin ora. Riassumendo, abbiamo visto che gli ostacoli da superare sono riconducibili a due punti:

- un concetto di cultura superficiale: bisogna invece essere consapevoli che ci sono modi di vedere diversi e che il proprio modo di vedere non è l'unico possibile
- l'incontro alla diversità e allo sconosciuto quale fonte di ansia

Per superare il primo, una formazione può fare molto nella trasmissione di conoscenze che permettano di abbandonare un concetto di cultura superficiale. Il superamento di tale ostacolo ha però i suoi limiti. Infatti, come nota Roger Harrison, la sola consapevolezza o conoscenza della diversità culturale non è sufficiente: *“the communicator cannot stop at knowing that the people he is working with have different customs, goals, and thought patterns from his own. He must be able to feel his way into intimate contact with these alien values, attitudes, and feelings”*¹³⁰.

Il superamento del primo ostacolo non significa necessariamente il superamento del secondo. Si può essere ben consapevoli della complessità del concetto di cultura e della diversità culturale, ma comunque soccombere a grande ansia negli incontri IC. Quale allora il ruolo della formazione nel superamento del secondo ostacolo?

In questo capitolo comincerò con il presentare alcuni argomenti critici sul ruolo che l'educazione può avere favorire la tolleranza, per poi prendere spunto dagli stessi per sottolineare che essa può invece contribuire in maniera importante al superamento dell'ostacolo dell'“ansietà e tensione”.

¹³⁰ Roger Harrison (1996), citato in Barna, *Stumbling Blocks in Intercultural Communication*, in Samovar, Porter, 1997, p. 378.

6.1 Più educazione = più tolleranza?

In una prima fase abbiamo affrontato il tema degli ostacoli alla CI riferendoci al fenomeno del razzismo. A favore del ruolo attivo dell'educazione nella lotta al razzismo¹³¹, diverse ricerche hanno confermato che le persone più educate, quando intervistate, esprimono un atteggiamento più tollerante e un punto di vista più positivo riguardo alle minoranze etniche o di altro genere, mentre le persone meno educate esprimono sentimenti d'intolleranza e razzismo più facilmente. Questi dati hanno dato un impulso particolare a ricerche volte a comprendere come l'educazione possa influenzare l'attitudine delle persone verso immigrati, minoranze etniche e membri di altre culture in generale. Secondo la spiegazione più comunemente data alla relazione tra "educazione" e "attitudine verso minoranze etniche", con una maggiore educazione le persone acquisiscono la conoscenza che permette loro di incrementare le proprie capacità cognitive, superare credenze stereotipiche e pregiudizi e resistere a fenomeni di propaganda a sfondo razzista. Tali meriti dell'educazione vengono però attenuati da ricerche come quelle condotte da Anders Todal Jenssen e Heide Engesback¹³². Nella presentazione dei loro risultati, i ricercatori forniscono due spiegazioni della relazione tra "livello di educazione" e "attitudine verso minoranze" che sminuiscono il ruolo dell'educazione nel combattere i sentimenti di razzismo. Vediamoli brevemente.

La prima conclusione tratta dalle ricerche di Jenssen e Engesback può essere sintetizzata come segue:

- *un alto livello di educazione aumenta la probabilità di ottenere un impiego ed uno status sociale elevato; di conseguenza, diminuisce la possibilità di percepire gli immigrati come competitori sul mercato del lavoro.*

In altre parole, non sarebbe l'educazione in sé a rendere le persone più tolleranti, ma il più elevato status sociale e livello di vita che essa permette di raggiungere. In questo senso, l'educazione avrebbe un ruolo attivo nella riduzione del "razzismo concorrenziale" di

¹³¹ In questo contesto il termine "razzismo" non si riferisce solamente al razzismo motivato dalla credenza dell'esistenza delle razze, ma piuttosto ad "ogni atteggiamento discriminatorio variamente motivato nei confronti di persone diverse per categoria, estrazione sociale, sesso, opinioni religiose o provenienza geografica". (vedi cap. 5.1.5)

¹³² Jenssen e Engesback hanno pubblicato i risultati delle loro ricerche in *The Many Faces of Education: why are people with lower education more hostile towards immigrants than people with higher education?* (Scandinavian Journal of Educational Research, Vol. 38, No.1, 1994). L'articolo ci è stato consegnato durante il corso *Multicultural Education*, Marja Talib, Università di Helsinki, semestre autunnale, 2001.

Gaudendi¹³³, in quanto le persone con un impiego ed uno status sociale elevato difficilmente percepiranno gli immigrati come competitori sul mercato del lavoro.

La seconda conclusione dei ricercatori sulla causa del legame tra “educazione” e “attitudine verso minoranze” in grandi linee afferma:

- *un alto livello di educazione produce sia la motivazione che l'abilità di agire in maniera opportunistica.*

Le persone con un livello di educazione più elevato esprimerebbero allora un atteggiamento più tollerante in quanto: a) sono più consapevoli degli atteggiamenti socialmente accettati (come la tolleranza e l'apertura mentale) e disapprovati; b) tendono a frequentare circoli in cui sentimenti di intolleranza susciterebbero forti reazioni di disapprovazione; c) grazie alla loro conoscenza possono nascondere con più facilità eventuali sentimenti di ostilità; d) il loro stile di vita gli permette di ridurre al minimo i contatti con gli “out-group” e quindi le situazioni nelle quali potrebbe essere difficile nascondere sentimenti di ostilità.

Jenssen e Engesback concludono che il fatto che persone più educate dimostrino meno ostilità verso le minoranze non significa necessariamente che non abbiano forti opinioni negative nei loro riguardi o che le persone meno educate siano più “razziste”. Semplicemente, le persone con un livello di educazione più basso si trovano più facilmente in situazioni in cui i loro sentimenti di intolleranza vengono provocati e si sentono più liberi di esprimere le loro opinioni stereotipiche. La relazione tra “livello di educazione” e “attitudine verso le minoranze” sarebbe principalmente dovuta ad una seconda relazione, quella tra “livello di educazione” e “livello di status sociale”.

Interessante però è notare una terza conclusione a cui sono giunti gli stessi ricercatori, così riassumibile:

- *un alto livello di educazione e status conferiscono fiducia nelle personali capacità di controllo sulla propria vita e, di conseguenza, stabilità emotiva e autostima, qualità che riducono il pericolo delle situazioni che generano conflitti e aggressione.*

Essi spiegano che un più alto livello di educazione attenua manifestazioni di intolleranza in quanto la probabilità di percepire gli immigrati come minaccia - e quindi il rischio di esternare ostilità e aggressione verso altri gruppi - aumenta quando vi sono sentimenti di insicurezza, frustrazione, mancanza di fiducia e autostima, sentimenti che possono facilmente appartenere a persone che a causa del basso livello di educazione hanno scarse possibilità di controllo sulla propria vita, soffrono deprivazioni e vivono nell'incertezza.

¹³³ Vedi pp. 59, 60 di questo documento.

Inoltre, fanno notare, persone con un basso livello di educazione possono più facilmente mancare di fiducia nelle proprie competenze, e tale sentimento va a incrementare la frustrazione dovuta alla mancanza di controllo e all'incertezza della propria vita. Tale osservazione è particolarmente interessante per il nostro discorso.

Anche se gli autori non lo esplicitano, le ultime osservazioni di Jenssen e Engesback ci permettono di concludere che l'educazione può accrescere sentimenti di sicurezza e autostima non solo come conseguenza di un elevato statuto sociale, ma anche in quanto permette di acquisire conoscenze ed *esperienze* che accrescono la fiducia nelle capacità e competenze personali. Dietro a questa osservazione si nasconde il potenziale dell'educazione nel favorire il superamento dell'ostacolo dello stress e dell'ansia che l'incontro con il diverso può generare.

Prima di continuare l'analisi del ruolo della formazione, vogliamo ampliare ancora una volta il concetto di "ostacolo" che crea frustrazione ed includervi i fattori appena considerati: la mancanza di fiducia nelle proprie competenze e i conseguenti sentimenti d'insicurezza e disagio emotivo.

6.2 La formazione come "esperienza interculturale"

Un'esperienza di formazione non consiste solo in un momento di acquisizione e accumulo di conoscenze e competenze, ma rappresenta un' *esperienza* di vita dove con il termine "esperienza" ci riferiamo a quello che Vittoria Lusso Cesari e Nathalie Muller indicano essere il suo "secondo significato semantico", cioè: *"événement dans le quel une personne est impliquée et par le quel celle-ci est marquée d'une façon forte et durable (c'est l'idée de vécu affectivement marqué)"*.¹³⁴

L'esperienza di un adulto in formazione può essere paragonabile ad un'esperienza "interculturale" in quanto, proprio come ogni incontro con persone di cultura diversa, implica un "confronto al diverso" e può creare una certa ansietà.

Il discorso della comunicazione tra poli con esperienze diverse, cioè fra interlocutori con riferimenti diversi e che si percepiscono diversi, si può riferire alla diversità culturale e

¹³⁴ Cesari, Muller, *Quelle est la place de l'expérience dans l'apprentissage à l'âge adulte?*, A publier dans les actes du colloque Les Constructivismes : usages et perspectives en education, Genève, 4-8 septembre 2000.

Il primo significato semantico di « esperienza » indicato dalle autrici dello stesso articolo è : « connaissance acquise dans la pratique ou à travers la répétition, c'est l'idée de *routine* et *habitus passif* ».

sociale nel senso più generale (valori e norme diversi, ceti diversi), ma può applicarsi anche alla diversità corporale, alla diversità affettiva e, più rilevante per il nostro discorso, a quella cognitiva. Fenomeno trasversale a tutti è il “rapporto all’altro” o al “diverso”.¹³⁵

L’adulto in formazione si trova confrontato con la *diversità cognitiva* tra quello che egli pensa di sapere e quello che invece è il sapere dell’insegnante; il “diverso” a cui è confrontato e che può creare stress, è il sapere che non corrisponde a quanto ha creduto fino al tale momento.

La situazione di apprendimento, come molti incontri interculturali, può provocare emozioni e sentimenti quali nervosismo, irritazione, paura, collera e senso di inferiorità in quanto sul piano affettivo possono intervenire dinamiche che incidono sull’immagine di sé della persona, sulla propria autostima e sulla percezione delle proprie competenze e capacità di padroneggiare la situazione. Il soggetto in formazione può avere la percezione che le nuove conoscenze disturbano le certezze precedentemente e magari faticosamente acquisite, costringendola a rivedere la propria immagine di persona che “sa”.

La teoria della “dissonanza cognitiva” sviluppata da Leon Festinger suggerisce che di fronte all’apprendimento di nuovi saperi, in contrasto con quelli già posseduti, gli esseri umani tendono ad opporre resistenza.. Tale teoria si basa sull’osservazione che gli esseri umani manifestano una “tensione verso la coerenza”¹³⁶ che li porta a cercare di mantenere coerenza (o consonanza) tra i propri atteggiamenti, le proprie opinioni e il proprio comportamento. Quando un individuo si trova davanti ad una situazione o conoscenza in contrasto con i suoi comportamenti od opinioni, si crea “dissonanza”. I principi della teoria della “dissonanza cognitiva” sono così riassumibili:

- *L’esistenza della dissonanza, provocando un disagio psicologico spingerà l’individuo a tentare di ridurlo per ottenere la consonanza.*
- *Quando la dissonanza è presente, l’individuo, oltre a cercare di ridurla, eviterà attivamente situazioni e conoscenze che aumenterebbe probabilmente la dissonanza.*

Imparare qualcosa di nuovo significa sempre confrontarsi con il dubbio, mettere in discussione le proprie certezze e rischiare l’insorgere di uno stato di “dissonanza”. Se questo provoca un’ansia eccessiva, può essere di ostacolo all’apprendimento e, in certi momenti, potrebbe generare addirittura fenomeni di rifiuto verso l’apprendimento, proprio come lo stress eccessivo negli incontri interculturali può portare a cercare di terminare

¹³⁵ Il legame tra “formazione” e “incontro alterità cognitiva” mi è stato suggerito dalla professoressa V. L. Cesari nel corso di un incontro di discussione sul lavoro di tesi.

¹³⁶ Teoria sviluppata da Festinger (1957, tr. it.) e trattata in Castelli, Quadri, Venini, 1996, vol. 2, pp. 50, 51.

l'interazione il più presto possibile. È anche a causa di queste dinamiche che parallelamente alla crescente esigenza di formazioni per adulti si è sviluppata la figura professionale del *coacher* con il compito di sostenere e aiutare l'adulto in formazione a passare da una credenza all'altra senza mettere in discussione se stessa e vivere momenti di crisi a livello affettivo-identitario.

6.2.1 *Lo sviluppo cognitivo: verso il “sapere scientifico”*

Di costi affettivo-identitari nella formazione e nello sviluppo cognitivo degli adulti parla anche Perry W.G.¹³⁷. Con i suoi studi Perry ha voluto dimostrare che il pensiero e il ragionamento umano possono svilupparsi oltre lo stadio ipotetico-deduttivo che Piaget aveva identificato come ultimo stadio di sviluppo cognitivo¹³⁸. Le sue ricerche lo hanno portato a concludere che vi è una tappa ulteriore rappresentata dall'accesso al “sapere scientifico”.

Per descrivere il processo di sviluppo cognitivo verso lo stadio del “sapere scientifico”, Perry ha effettuato uno studio longitudinale in cui ha seguito lo sviluppo del ragionamento degli studenti durante gli anni di università. I suoi risultati possono essere riassunti in cinque fasi di sviluppo del ragionamento degli studenti che riassumo brevemente qui di seguito.

1. *Dualismo semplice*: la fase del “dualismo semplice” rappresenta il periodo iniziale della vita universitaria, nel quale lo studente tende ancora a ragionare secondo uno schema dualistico del mondo: il mondo è visto in termini bipolari di giusto/sbagliato, buono/cattivo.
2. *Molteplicità prelegittima*: con l'inizio degli studi, lo studente viene progressivamente confrontato a teorie diverse che osservano uno stesso oggetto da diversi punti di vista; la conoscenza comincia ad apparire relativa, costruita sulla base di ipotesi sulla realtà, ma resta nello studente la convinzione che l'incertezza scaturita dai diversi punti di vista sia solo momentanea e che, con il procedere degli studi, sarà fatta chiarezza su

¹³⁷ I risultati delle ricerche Graves a cui mi riferisco in questo capitolo, sono stati presentati dalla professoressa Vittoria Lusso Cesari nell'ambito del corso *Dinamiche dell'azione e dell'interazione nella formazione scolastica e degli adulti*, Università della Svizzera italiana, semestre estivo, 2000.

William Graves Perry Jr. ha condotto ricerche sugli stadi di sviluppo intellettuale degli studenti ed è autore di *Forms of intellectual and ethical development in the college years: A Scheme* (New York: Holt, Rinehart, and Winston, 1970).

¹³⁸ Piaget ha formulato una teoria generale della conoscenza intesa come adattamento del pensiero alla realtà tramite un processo continuo che conduce da una conoscenza di minor validità ad una di validità superiore. La capacità di ragionamento ipotetico-deduttivo rappresenta lo stadio ultimo di sviluppo del pensiero umano.

quale sia la “verità”; egli considera la molteplicità di punti di vista “non legittima”, da cui la scelta di parlare di “molteplicità *prelegittima*”.

3. *Molteplicità provvisoria*: con il proseguire degli studi, lo studente comincia ad intuire la possibilità che la confusione creatasi non verrà mai eliminata, ma rimane in lui la speranza di poter arrivare a comprendere il “senso” di tale molteplicità.
4. *Dualismo complesso*: lo stadio del “dualismo complesso” è raggiunto quando lo studente accetta che ciascuno può avere la sua “verità” e che la conoscenza umana è multipla (con l’unica condizione di essere scientificamente e metodologicamente fondata); egli si è per così dire “messo il cuore in pace” di fronte alla molteplicità.
5. *Realismo diffuso*: il “realismo diffuso” è lo stadio finale che viene raggiunto quando nel pensiero dello studente vi è un salto di qualità, una vera presa di coscienza e convinzione della relatività del sapere; lo studente ha integrato un nuovo concetto di conoscenza e raggiunto il “relativismo scientifico” che gli offre un nuovo quadro di riferimento secondo il quale ragionare ed esplorare l’ambiente che lo circonda.

Il percorso che dal “dualismo semplice” porta al “realismo diffuso”, quindi al raggiungimento del “sapere scientifico”, vede lo studente evolversi da una incapacità di accettare l’insicurezza data dalla mancanza di un unico punto di vista “giusto” e “vero”, verso l’accettazione e integrazione della molteplicità della conoscenza e, quindi, della differenza. Tale percorso implica momenti di messa in dubbio delle proprie credenze e della propria rappresentazione di sé e del mondo circostante. Raggiungere la fase del “realismo diffuso” significa aver attraversato e superato momenti di crisi affettivo-identitari dovuti al confronto con il diverso e l’ignoto; significa anche aver raggiunto la capacità di gestire la propria ansia di fronte all’incertezza e, di conseguenza, aver acquistato più fiducia nelle proprie capacità.

Se l’esperienza formativa porta a tali dinamiche ed evoluzioni, essa può certamente favorire il superamento dell’ostacolo dell’ansietà e tensione e della mancanza di fiducia nelle proprie capacità: quando la molteplicità di punti di vista non è più fonte di instabilità emotiva ma è invece vissuta come realtà evidente, l’incontro interculturale può essere vissuto senza le interferenze che, come abbiamo visto, un eccessivo stato di ansietà e tensione possono comportare. Vivere in maniera costruttiva l’incontro interculturale andrà a sua volta a rafforzare il sentimento di fiducia nelle proprie capacità accrescendo ulteriormente la probabilità del successo comunicativo.

6.2.2 Dall'etnocentrismo all'etnorelativismo

Gli stadi che dal “dualismo semplice” conducono al “realismo diffuso” sono paragonabili alle sei fasi del modello di sviluppo di Milton Bennet¹³⁹ che dall'*etnocentrismo* conducono all'*etnorelativismo*¹⁴⁰. Si tratta di un percorso di sviluppo individuale che dalla visione mentale chiusa e limitata tipica dell'*etnocentrismo*¹⁴¹, porta ad una ad una nuova consapevolezza e apertura mentale che Bennet identifica come “sensibilità interculturale”. Le sei fasi transitorie di Bennet, con le rispettive caratteristiche cognitive, sono:

1. *fase del rifiuto*: neghiamo l'esistenza di differenze culturali;
2. *fase difensiva*: cerchiamo di proteggere la nostra visione del mondo opponendoci alla differenza culturale che percepiamo come minaccia;
3. *fase della minimizzazione*: cerchiamo di proteggere la nostra visione del mondo nascondendo le differenze culturali nell'ombra delle somiglianze;
4. *fase dell'accettazione*: cominciamo ad accettare l'esistenza di comportamenti diversi basati su differenze culturali;
5. *fase di adattamento*: abbiamo acquisito una nuova consapevolezza mentale che ci permette di accettare e affrontare la diversità culturale;
6. *fase dell'integrazione*: applichiamo l'etnorelativismo alla nostra identità e siamo in grado di sperimentare le differenze come un'esperienza positiva e come un'aspetto piacevole della vita.

La *differenza* è il concetto centrale del modello: anche per Bennet l'abilità di comprendere e vivere la differenza culturale è il punto principale verso cui dirigersi quando si vuole affrontare il problema dell'*etnocentrismo* e quando, aggiungiamo, ci si vuole dirigere verso la CCI.

Le analogie che accomunano l'evoluzione cognitiva che da uno stadio di “dualismo semplice” porta ad uno di “realismo diffuso” con l'evoluzione che caratterizza il passaggio dall'*etnocentrismo* all'*etnorelativismo* di Bennet, ci permettono di sostenere ancora una volta, e con più convinzione, che l'esperienza formativa in sé può contribuire significativamente al superamento degli ostacoli alla CI e quindi allo sviluppo di CCI.

¹³⁹ Bennet (1984) trattato in Chen, Starosa, 1998, p. 231.

¹⁴⁰ Altri autori parlano similmente di passaggio dal *monoculturalismo* al *multiculturalismo*, indicando con il primo la fase in cui domina l'*etnocentrismo* e dove non si è consapevoli della sua inevitabilità e caratteristica universale, con il secondo la fase in cui domina l'*etnorelativismo* (vedi per esempio Wurzel (1998) in Chen, Starosa, 1998, p. 229).

¹⁴¹ Ricordiamo la definizione di “etnocentrismo” dello stesso Bennet: “(...) *assuming that the world-view of one's culture is central to all reality*” (Bennet (1984) citato in Chen, Starosa, 1998, p. 232).

7 CONCLUSIONI

Per la definizione degli obiettivi di questo lavoro di tesi, abbiamo cominciato con l'identificare le due principali sfide che coloro che desiderano raggiungere una certa CCI devono affrontare, le quali sono ben riassunte nella già citata definizione di CCI di Young Yun Kim: *“the overall capability of an individual to manage key challenging features of intercultural communication: namely, cultural differences and unfamiliarity (...) and the accompanying experience of stress”*.

Le due sfide che abbiamo identificato erano quindi:

- la differenza culturale;
- lo stress scaturito dagli incontri interculturali.

A partire da queste abbiamo definito l'obiettivo del lavoro di tesi come quello di mostrare che una buona formazione può contribuire al loro superamento in almeno due modi:

- tramite la trasmissione di conoscenze teoriche sul concetto di “comunicazione” e su quello di “cultura”;
- tramite l'esperienza formativa stessa.

In merito alla prima modalità, possiamo ora concludere che:

- tramite la trasmissione di un concetto di “comunicazione” che metta in evidenza la sua funzione referenziale (dunque le sue implicazioni identitarie) e la complessità della creazione di una “condivisione di significato”, il soggetto in formazione è aiutato a comprendere che il successo comunicativo è possibile grazie a complesse dinamiche spesso prese per scontate ma tutt'altro che banali e che l'insuccesso comunicativo non è dovuto ad una semplice mancanza dell' “altro” ma piuttosto all'*interazione* e al tipo di relazione che si sviluppa tra i due;
- tramite un concetto di “cultura” che prende spunto dalle sue definizioni più antropologiche, integrandovi gli apporti della più moderna psicologia culturale (con la sua concezione di cultura come *significato*), mettendone in evidenza l'“arbitrarietà” (con Mantovani e le teorie sulla relazione linguaggio-cultura) e le implicazioni ai livelli più inconsci dell'essere umano (processi di socializzazione) ed evidenziando il ruolo dei contesti sociali (quadri sociali), il soggetto in formazione acquisisce conoscenze che gli permettono di sviluppare un atteggiamento verso la differenza culturale caratterizzato da quell'“apertura mentale” indispensabile per lo sviluppo di una maggiore CCI.

In quanto al ruolo dell'esperienza formativa, possiamo concludere che:

- una formazione interculturale, come qualunque educazione, permette di acquisire conoscenze ed *esperienze* che accrescono la fiducia nelle capacità e competenze personali, sviluppando sentimenti di sicurezza, autostima e stabilità i quali favoriscono il superamento degli ostacoli alla CI dovuti allo stress che gli incontri interculturali possono comportare;
- un programma di formazione universitario non solo consente di sviluppare o rinforzare la capacità di accettare l'insicurezza data dalla relatività del sapere, favorendo la capacità di evolvere da uno stadio di "etnocentrismo" ad uno di "etnorelativismo", ma permette di vivere un'esperienza paragonabile - nelle sue implicazioni emotive e identitarie - all'incontro interculturale.

Roger Harrison ci ha fatto notare che *"the communicator cannot stop at knowing that the people he is working with have different customs, goals, and thought patterns from his own. He must be able to feel his way into intimate contact with these alien values, attitudes, and feelings"*. Un programma di formazione in CI, essendo sia un momento di *acquisizione di conoscenze*, sia un' *esperienza* marcante l'individuo nella sua dimensione cognitiva-emotiva, favorisce lo sviluppo di persone interculturalmente competenti che non solo sono consapevoli della "diversità" che li circonda, ma sono anche in grado di confrontarsi e interagire con essa.

Tali considerazioni permettono di concludere che un Master professionalizzante in Comunicazione Interculturale come quello che si vuole offrire presso l'Università della Svizzera italiana, ha la potenzialità di apportare reali benefici al pubblico a cui si vuole rivolgere (professionisti implicati nella gestione della multiculturalità) il quale, sviluppando una certa competenza comunicativa interculturale, vedrà accrescere la propria efficacia professionale e quindi l'indiretto contributo alla promozione della comprensione e convivenza culturale delle nostre società.

BIBLIOGRAFIA

- Berry, J. W., et al. (1992) *Cross-Cultural Psychology: Research and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Castelli, C., Quadrio, A., Venini, L. (1996) *Psicologia sociale e dello sviluppo, Vol 1 e 2, PSICOLOGIA/MANUALI*. (seconda edizione), Milano: Franco Angeli.
- Cesari, V. L., Muller, N., *Quelle est la place de l'expérience dans l'apprentissage à l'âge adulte?* - A publier dans les actes du colloque Les Constructivismes : usages et perspectives en éducation, Genève, 4-8 septembre 2000 –
- Cesari, V. L., *FORMAZIONE e/è COMUNICAZIONE*, Bozza al 20 marzo 2003, p. 21 (messa a disposizione degli studenti del corso seminariale *Comunicazione intersoggettiva e relazione in contesti formativi*, Università della Svizzera italiana, semestre estivo, 2003.
- Chen, G-M., Starosa, W. J. (1998) *Foundations of Intercultural Communication*. Boston (Mass.): Allyn & Bacon.
- Da Rin, D., Nodari, C. (Juli 2000) *Interkulturelle Kommunikation – wozu?*. Bern: Nationale Schweizerische UNESCO – Kommission NSUK.
- Condon, J. C., Youself, F. S. (1975) *An introduction to intercultural communication*. Indianapolis: Bobbs-Merril.
- Demetrio, D. (1998) *L'ETÀ ADULTA, Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*. (terza ristampa), Roma: Carocci editore.
- Emiliani, F., Zani, B. (1998) *ELEMENTI DI PSICOLOGIA SOCIALE*. Bologna: il Mulino.
- Fischer, H. D., Merrill, J. C. (1976) *INTERNATIONAL AND INTERCULTURAL COMMUNICATION*. (second edition), New York: Hastings House, Publishers, Inc.
- Gaudenti, G. (1997) *RAZZISMO*, Collana Storia dei Movimenti e delle Idee, vol. 29. Milano: Editrice Bibliografia.
- Goffman, E. (1969) *La vita quotidiana come rappresentazione*. Bologna: il Mulino, op. originale (1959) *The Presentation of Self in Everyday Life*. Garden City, New York: Doubleday.

- Groppo, M., et al. (1999) *La psicologia culturale di Bruner, Aspetti teorici ed empirici*. Milano: Raffaello Cortine Editore.
- Gudydunst, W. B., Ting-Toomey, S., Nishida, T. (1996) *Communication in Personal Relationships Across Cultures*. Sage Publication, Inc.
- Hall, E. T., Hall, M. R. (1990) *UNDERSTANDING CULTURAL DIFFERENCES*. Yarmouth: Intercultural Press, Inc.
- Hewstone, M., et al. (1991) *Introduzione alla psicologia sociale*. Bologna: il Mulino.
- Hofstede, G. (1997) *Culture and Organizations, Software of the mind*. New York: McGraw-Hill.
- Goodwin, R. (1999) *Personal Relationships across Cultures*. London and New York: Routledge.
- Jenssen, A. T., Engesback, H. (1994) *The Many Faces of Education: why are people with lower education more hostile towards immigrants than people with higher education?*, Scandinavian Journal of Educational Research, Vol. 38, No.1.
- Journet, N. (2002) *Que faire de la culture?*, in *La Culture, de l'universel au particulier*, coordonné par Nicolas Journet. Edition Sciences Humaines, 1-13.
- Lipiansky, E. M.(1998) *Pour une psychologie de la communication*, in *La Communication, Etat des savoirs*, coordonné par Philippe Cabin. Edition Sciences Humaines, 55-63.
- Mantovani, G. (1995) *Comunicazione e identità, Dalle situazioni quotidiane agli ambienti virtuali*. Bologna: il Mulino
- Mantovani, G. (1998) *L'ELEFANTE INVISIBILE, Tra negazione e affermazione delle diversità: scontri e incontri multiculturale*. Firenze: Giunti Gruppo Editoriale.
- Matera, V. (2002) *ETNOGRAFIA DELLA COMUNICAZIONE, Teorie e pratiche dell'interazione sociale*. Roma: Carocci editore.
- Prosser, M. H. (1978) *The Cultural Dialogue, An introduction to Intercultural Communication*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Quadrio, A., Venini, L. (1997) *LA COMUNICAZIONE NEI PROCESSI SOCIALI E ORGANIZZATIVI*. Milano: Franco Angeli.

Richards, G. (1997) *"Race", Racism and Psychology, Towards a reflexive history*. London and New York: Routledge.

Samovar, L. A., Porter, R. E. (1997) *Intercultural Communication, A Reader*. Belmont (Calif.): Wadsworth Publishing Company.

Scollon, R., Scollon, S. W. (1995) *Intercultural communication, a discourse approach*, Series Language in society n° 21. (second edition), Oxford: Blackwell.

Sempio, O. L. (1998) *VYGOSKIJ, PIAGET, BRUNER, Concezioni dello sviluppo*, Collana LO SVILUPPO PSICOLOGICO, Modelli e concezioni. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Semprini, A. (2000) *IL MULTICULTURALISMO*. Milano: Franco Angeli.

Shweder, R., LeVine, R. A. (1984) *Culture Theory, Essays on mind, self, and emotion*. Cambridge: Cambridge University Press.

Stewart, E. D. (2001) *CULTURE OF THE MIND, On the origins of meaning and emotion*, in Lull, J., *CULTURE IN THE COMMUNICATION AGE*. London and New York: Routledge, 9-30.

Watzlawick, P., Beavin, J. H., Jackson, D. D. (1971) *Pragmatica della comunicazione umana, Studio dei modelli interattivi delle patologie e dei paradossi*, Collana PSICHE E COSIENZA. Roma: Astrolabio - Ulbadini Editore, op. originale (1967) *Pragmatics of Human Communication, A study of interactional patterns, pathologies, and paradoxes*. New York: W. W. Norton & Co., Inc.

Wiseman, R. L. (1995) *INTERCULTURAL COMMUNICATION THEORY*. Thousand Oaks (CA): Sage Publications.

Zucchermaglio, C. (2002) *Psicologia culturale dei gruppi*. Roma: Carocci editore.

Dizionari :

De Mauro, Il dizionario della lingua italiana (2000), Paravia Bruno Mondatori Editori.

DISC, Dizionario Italiano Sabatini Coletti (1997), Firenze: Giunti Gruppo Editoriale.

Galimberti, U. (1999) *DIZIONARIO DI PSICOLOGIA*. (seconda ristampa), Torino: UTET.

Elenco dei programmi e corsi inerenti la CI raccolti ed esaminati nel corso dello sviluppo dello Studio di fattibilità.

1.	SVIZZERA	82
2.	ITALIA	86
3.	GERMANIA	89
4.	GRAN BRETAGNA E IRLANDA	90
5.	ATRI PAESI EUROPEI.....	90
6.	STATI UNITI	91
7.	CANADA.....	93

1. SVIZZERA

1.1 Università e Scuole Universitarie Professionali

Luogo	Tipo di Programma	Tematica	Durata
LUCERNA	Programma Intero Nachdiplom-Studiengang (NDS) UNI, Geisteswissenschaft (in collaborazione con IKF: Institut für Kommunikationsforschung)	Interkulturelle Kommunikation	1 anno
ZURIGO	Programma Formazione continua Seminari di etnologia, UNI	Interkulturelle Kommunikation	8 giorni
	Seminari di etnologia, UNI	Kultur und Persönlichkeit (Einführungskurs)	alcuni giorni
		Kulturvergleichende Psychologie und interkulturelle Kommunikation (Proseminar)	alcuni giorni
		Interkulturelle Mediation (Kolloquium)	alcuni giorni
		Migration und Gesundheit (Kolloquium)	alcuni giorni
	Formazione continua ETH –Zentrum für Unternehmenswissenschaften BWI	Interkulturelle Kompetenz	1 giorno
	Corso NADEL, ETH ZH	Menschenbild und Entwicklung aus interkultureller Perspektive	
	Corso Facoltà di sociologia ETH ZH	Soziale Kommunikation und Soziologie	14 sedute
	Seminario Institut für Publizistik- Wissenschaft und Medien- Forschung, UNI ZH	Politische Kommunikation	alcuni giorni
	Formazione Continua Pestalozzianum (die Leistungen werden ab 2003 im Rahmen der Pädagogischen Hochschule Zürich angeboten)	Interkulturelle Pädagogik,	
	Nachdiplomkurs Pädagogische Hochschule Zürich	Migration und Schulerfolg	3 Sem.
	Hochschule für Angewandte Psychologie (HAP), Zürich Mitglied der Zürcher Fachhochschule	Kommunikative Kompetenz (Nachdiplomstudium, Führungsentwicklung)	4 giorn
		Personalmanagement (con riferimento a „Interkulturelle Personalarbeit“)	64 giornate su 4 sem.
		Interkulturelle Kommunikation	4 giorni

	Zürcher Hochschule Winterthur	Intercultural Management (Nachdiplomkurs + Diploma from Cambridge)	1 semestre
		Workshop in Crosscultural Competence and Management (formazione continua)	5 giorni
		Intercultural Competence for Practitioners and Traineres	6 giorni
ARGOVIA	Fachhochschule Aarau	Interkulturelle Aspekete in der Mediation (1 degli 8 moduli di „Nachdiplomkurs Mediation“ di 30 giorni)	2 giorni
BASILEA	Seminari Medienwissenschaft, UNI	Kommunikation als Kultur: Media and Cultural Studies	1 sem.
		Grundlagen und Prozesse der politischen Kommunikation	1 sem.
	Formazione continua, UNI	Kommunikation und Kooperation	2 giorni
	Fachhochschule Beider Basel	IBM: International Business Management (il programma comprende sezione <i>Interkulturelle Kompetenz</i> (Einführung - Geschichte, Politik, Wirtschaft und Kultur - Managementstile im interkulturellen Kontext – Interkulturelle Teams)	(4 anni)
BERNA	Seminario Institut Medienwissenschaft UNI	Politische Kommunikation (Vorlesung)	ca. 15 lezioni (4ECTS)
	Seminari Institut für Soziologie UNI	Analyse kultureller Deutungsmuster	1 sem (6ECTS)
		Die islamische Welt und der Westen - Politische Kulturen und internationale Beziehungen	1 sem (6ECTS)
		Soziologie des Multikulturalismus	1 sem (6ECTS)
		Migration, Integration und interethnische Beziehungen	5 lezioni (3ECTS)
FRIBOR- GO	Modulo di formazione + Formazione continua Institut interdisciplinaire d'éthique et des droits de l'homme, UNI FR	Politi que et droit culturels	3 giorni
	Formazione continua UNI FR	School integration of children with special needs	2 giorni
	Corso Medien und Kommunikationswissenschaft, UNI	Theorien der sozialer Kommunikation	

GINEVRA	Corso Formazione continua IUED (Institut Universitaire d'Etudes du Développement)	L'interculturelle: théories et pratiques	8 giorni
		Migration, réfugiés et développement	8 giorni
	Seminario DEA IUED	Sensibilisation à la pratique de l'interculturalité en milieu scolaire	1 sem. 15 lezioni
		La démarche interculturelle : entre « culture mondiale » et revendications	1 sem.
	Diploma DESS IUED	Monde arabe et monde musulman contemporains	3-4 semestri
LOSANNA	Formazione continua UNI	Certificat en gestion culturelle	18 mesi 350 ore
		Certificat Migrations	1 anno
	Diploma DESS UNI	Psychosociologie clinique "Identité, lien social et changement"	+semestri
		« Mondes arabes, Mondes musulmans contemporains »	3-4 semestri
	Corso Programma MIM (Master of Science in International Management), Hautes Etudes Commerciales (HEC)	Intercultural Management	27 ore
	Modulo 5 di <i>La communication au service de l'ingénieur</i> , EPFL	Négocier et gérer les conflits	2 giorni
LUGANO	Scuola Universitaria della Svizzera Italiana, Dipartimento Lavoro sociale, Formazione continua	Il ruolo del mediatore e il processo di comunicazione (Corso Postdiploma in Mediazione)	32 ore- lezione
NEU-CHATEL	Formazione continua Scienze sociali, UNI	Diploma di formazione continua nel lavoro sociale	600 ore 3 anni
	Formazione continua Comunicazione, UNI	Promouvoir une institution culturelle: marketing, relation publique et sponsoring	42 ore 6 giorni
SAN GALLO	Seminario in Slovacchia (Institut für Rechtswissenschaft und Rechtspraxis)	Interkulturelle Kommunikation in Staat und Verwaltung	1 semestre

1.2 *Istituti privati / semiprivati*

Institut für Interkulturelle Kommunikation Zürich Claudio Nodari	Interkulturelle Kompetenzen für Ausbildende (5 moduli di formazione continua per ISPFP)	250 lezioni
BWL, ZH	Führung im internationalen Geschäft und interkulturellen Umfeldern	2 giorni
Klubschule Migros, Winterthur	Interkulturelle Kommunikation	2 giorni
Romerohaus Luzern	Ausbildung für interkulturelle Animation	12 corsi giornata
Schweizerisches Rotes Kreuz , St.Gallen	Migration, Gesundheit und Pflege	2 giorni
Croce Rossa Svizzera/ Scuola Migros/ Kulturprozent/ Intermundo	Intercultural Navigator (Formazione continua)	22 giornate su 1 anno
ECAP Zentralschweiz, Lucerna	Modul: Erwachsenenbildung in interkulturellen Feldern	160 lezioni

2. ITALIA

2.1 Lauree Triennali (modello 3+2+3)

Università	Facoltà	Corsi / Curricula / Indirizzi	Altro
AQUILA	Lettere e Filosofia	Corsi di laurea in: - Cultura per la Comunicazione - Mediazione Linguistica e Comunicazione Interculturale	dal 2001
Bicocca MILANO	Psicologia + Scienze della Formazione	Laurea in Scienze della Comunicazione, 2 indirizzi: - Indirizzo Comunicazione Interculturale - Indirizzo Psicologia della Comunicazione	dal 2001
Cattolica del S. Cuore, MILANO	Linguistica (?)	Esperto linguistico per la mediazione culturale	dal 2001
FERRARA	Scienze della Comunicazione	Comunicazione Interculturale	dal 2002
GENOVA	Lingue e Letterature Straniere	Comunicazione Interculturale	dal 2001
Libera Università Maria SS. Assunta, ROMA	Lettere e Filosofia	Comunicazione Interculturale (curriculum in Laurea in Lingue e Culture Moderne)	dal 2001
MODENA E REGGIO EMILIA	Lettere e Filosofia	- Comunicazione Interculturale - La relazione tra persone di cultura diversa: l'approccio interculturale in situazione (moduli in Corso di laurea in Scienze della Cultura, interdisciplinare transfacoltativo (v. sotto 2.2))	dal 2001
PAVIA	Scienza delle Comunicazioni	Corso di laurea interfacoltà in Comunicazione Interculturale e Multimediale con 2 curricula: - letterario-umanistico - giuridico-sociopolitico	dal 2001
TORINO	Lettere e Filosofia	Corso in laurea in Comunicazione Interculturale con 6 indirizzi: antropologico, linguistico, sociologico, orientalistica, storico-antropologico, comparativo-letterario (esiste anche una laurea generale in scienze della comunicazione)	dal 2001

ROMA 3	Lettere e Filosofia	Corso di laurea Lingue e Comunicazione Internazionale 2 curricula: - Lingue e Linguistica - Operatori della Comunicazione Interculturale	dal 2001
	Scienze delle Formazioni	Corso di Laurea in Formazione Interculturale Socio-Educativa	
VALLE D'AOSTA		Master Universitario in Pedagogia Interculturale e Dimensione Europea dell'Educazione	dal 2002

2.2 Insegnamenti / Moduli Singoli / Settoriali

Università	Facoltà	Corsi / Curricula / Indirizzi	Altro
BOLOGNA	Scienza della Com	Psicologia della CI	5 crediti
FIRENZE	Scienze Politiche	Comunicazione Interculturale– Islam e Occidente	3 crediti
MODENA E REGGIO EMILIA	Sociologia	2 moduli, 30 ore ciascuno : - Comunicazione Interculturale - La relazione tra persone di diversa cultura: l'approccio interculturale in situazione (v. corso di laurea scienze della cultura in 2.1)	
PADOVA	Scienze della Formazione	Pedagogia Interculturale	4 CFU
PERUGIA (Università per Stranieri)	Corso di Linguistica Applicata	Modulo di Comunicazione Interculturale	25 lezioni
SIENA	Lettere e Filosofia	Comunicazione Interculturale (modulo in Corso di Laurea in discipline Etno-Antropologiche)	5 crediti
TRENTO	Educazione	Interculturalità	
PONTIFICA UNIVERSITÀ URBANIA	?	- Comunicazione ed Educazione Interculturale - Teologia e Comunicazione (moduli)	
TRIESTE	Lingua Inglese	Pratica della Comunicazione Interculturale	

2.3 Altre offerte puntualizzate nel campo della formazione e della competenza interculturale

Programmi nel Campo della Formazione / Pedagogia Applicata	<i>Gestione della Multiculturalità nelle Scuole</i> programma di formazione per direttori e insegnanti delle scuole materne e elementare, programma on-line con partners belgi, italiani, spagnoli
	<i>Per una scuola solidale, collaborativi, libera e gratuita</i> informazioni per insegnanti
	<i>Materiale per l'educazione multiculturale</i> Associazione Intercultura
	Master in Pedagogia Interculturale e Dimensione Europea dell'Educazione Ulpianet, servizi per l'insegnamento a distanza
	Università Ca' Foscari Venezia, ALIAS (Approccio Lingua Italiana Allievi stranieri) dal 1999 programma <i>pioneer</i> per sensibilizzare allievi e formatori
Programmi per Giovani	UNISER, programma di formazione interculturale per giovani, universitari o no, fortemente orientato verso lo scambio inter-Europeo
	<i>Cooperativa Sociale Service Coop</i> Corso di formazione "Operatore della Comunicazione" per disoccupati / inoccupati giovani e adulti
	<i>Veb, accademia europea</i> , Firenze, formazione di comunicazione interculturale per <i>youth leaders</i> , animatori, ecc. 32 ore
Altri Programmi	ASL, Associazione senza confini, Azienda sanitaria Jesi Corso di formazione "Tutela della salute femminile e procreazione per una utenza multi-etnica"
	<i>Centro Padovano di Terapia della Famiglia</i> Corso di formazione alla comunicazione interculturale
	<i>Consulting Group Porderone</i> comunicazione interculturale per imprenditori, managers e uomini d'affari, 2 giorni
	<i>Studio Trevisani</i> Comunicazione Interculturale e management cross-culturale per il mondo dell'economia (diversi programmi)

3. GERMANIA

verschiedene Fachbereiche:

- Universität Bremen: [Institut für Interkulturelle und Internationale Studien INIIS](#)
- Technische Universität Chemnitz: [Interkulturelle Kommunikation](#)
- Georg-August-Universität Göttingen: [Fachgebiet Interkulturelle Didaktik](#)
- Universität Hildesheim: [Internationales Informationsmanagement \(Studienkomponente Interkulturelle Kommunikation\)](#)
- Universität Hildesheim: [Forschungsstelle für Interkulturelle Kommunikation](#)
- Universität Karlsruhe (TH): [Interfakultatives Institut für Angewandte Kulturwissenschaft](#)
- Fachhochschule Koblenz: [Interkulturelle Interdisziplinäre Europäische Studien](#)
- Johannes Gutenberg-Universität Mainz: [Zentrum für Interkulturelle Studien, Geistes- und sozialwissenschaftliches Kolleg](#)
- Fachhochschule München: [Interkulturelle Kommunikation und Kooperation](#)
- Universität Osnabrück: [Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien \(IMIS\)](#)
- Universität Passau: [Sprachen, Wirtschafts- und Kulturraumstudien](#)
- Universität Regensburg: [Institut für Psychologie](#) (Lehrstuhl Prof. Dr. Alexander Thomas)
- Universität des Saarlandes: [Interkulturelle Fortbildung und Organisationsentwicklung](#)
- Universität Salzburg: Institut für Kommunikationswissenschaft [Abteilung internationale und interkulturelle Kommunikation](#)
- Universität Salzburg: [Institut für Theologie Interkulturell und Studium der Religionen](#)
- Universität Wien: [Institut für Afrikanistik](#) bzw. [ECCo](#)
- Universität Klagenfurt: Fakultät für Kulturwissenschaften
- Fachhochschule Fulda: Intercultural Communication and European Studies, Intercultural Anglophone Studies

im Bereich Deutsch als Fremdsprache/Interkulturelle Germanistik:

- Universität Bayreuth: [Deutsch als Fremdsprache \(Interkulturelle Germanistik\)](#)
- Universität Karlsruhe: [Studienkomponente Interkulturelle Germanistik](#)
- Johannes Gutenberg-Universität Mainz: [Institut für Interkulturelle Kommunikation/Germanistik](#)

im Bereich Philologie/Sprachwissenschaft:

- Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder): [Lehrstuhl für Sprachwissenschaft II \(Interkulturelle Wirtschaftskommunikation, IWK\)](#)
- Universität des Saarlandes: [Französische Kulturwissenschaft und Interkulturelle Kommunikation](#) (mit Schwerpunkt Frankreich/Deutschland)

im Bereich Pädagogik/Erziehungswissenschaften:

- Freie Universität Berlin: [Institut für Interkulturelle Erziehungswissenschaft](#)
- Universität Gesamthochschule Essen: [Zusatzstudiengang »Interkulturelle Pädagogik«](#)
- Fernuniversität Hagen: [Interkulturelle Erziehungswissenschaft](#)
- Universität Hamburg: [Arbeitsstelle Interkulturelle Bildung / Intercultural Studies](#)
- Universität Koblenz: [Institut für Interkulturelle Bildung](#)
- Universität zu Köln: [Interkulturelle Pädagogik](#)
- Westfälische Wilhelms-Universität Münster: [Arbeitsstelle Interkulturelle Pädagogik](#)
- Carl von Ossietzky Universität Oldenburg: [Institut für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen](#), IBKM (Interkulturelle Pädagogik) und [Info zum Studium](#)

im Bereich Betriebswirtschaftslehre:

- Universität Jena: [Interkulturelle Wirtschaftskommunikation](#)
- Universität Mannheim: [Kultur-BWL](#)

Andere:

- Akademie für interkulturelle Studien AiS (Netzwerk wissenschaftlicher Weiterbildung)
- Institut für interkulturelle Kommunikation e.V.

4. GRAN BRETAGNA E IRLANDA

University of Luton

MA and BA (Honours) Intercultural Communication

Faculty of Humanities, Park Square, LU1 3JU

Luton, UK

Univeristy of Bradford

MA/Diploma in Peace Studies or Conflict Resolution

Department of Peace Studies

Bradford, BD7 1DP, UK

University of Westminster

School of Communication and Creative Industries

Specialization in Intercultural and International Studies

<http://cci.wmin.ac.uk>

Dublin City University

MA in Communication and Cultural Studies

www.comms.dcu.ie/programmes.htm

5. ATRI PAESI EUROPEI

University of Jyväskylä

Master's Program in Intercultural Communication and Intercultural Relations

European Masters in Intercultural Communication (EMICC)*

Matarankatu 6, Tourula building, P.O.Box 35

Jyväskylä, Finland

* launched by a European Network of seven Universities :

Brussels: European Business School (ICHEC) - Belgium

Cambridge: Anglia Polytechnic University (APU) - Great Britain

Bayreuth: Universität Bayreuth - Germany

Jyväskylä: University of Jyväskylä - Finland

Lisbon: University of Aberta - Portugal

Paris: National Institute of Languages and Oriental Civilizations (INALCO) - France

Tartu: University of Tartu - Estonia

Copenhagen Business School

Intercultural Communication and Management

Dalgas Have 15, DK- 2000

Frederiksberg

Copenhagen, Denmark

6. STATI UNITI

[School for International Training](#)

Master of Arts in Intercultural Relations

Kipling Road, P.O. Box 676
Brattleboro, Vermont

[Intercultural Communication Institute](#)

Master of Arts in Intercultural Communication

8835 SW Canyon Lane, Suite 238
Portland, OR 97225

[Thunderbird](#)

The American Graduate School of International Management

Master of International Management

15249 N. 59th Ave
Glendale, Arizona 85306-6000
USA

[Lesley College](#)

Intercultural Relations Program

9 Mellen St.
Cambridge, MA 02138-2790
USA

[University of Hawai'i](#)

Department of Communication
College of Social Sciences
University of Hawai'i at Manoa
George Hall 336
2424 Maile Way
Honolulu, Hawaii 96822

[University of New Mexico](#)

Communication and Journalism

C&J Building, Room 235 W
Albuquerque, NM 87131
USA

[California State University, Fullerton](#)

M.A in Speech Communication with emphasis in Intercultural Communication

Department of Speech Communication, EC199
Fullerton, CA 92634-9480
United States of America

[California State University, Sacramento](#)

B.A. in Communication studies with major area of Intercultural and International Communication

Department of Communication Studies
Mendocino Hall, Room 5014, 6000 J St.
Sacramento, CA 95819-6070
United States of America

[California State University, Northridge](#)

Department of Communication Studies
www.csun.edu/CommunicationStudies

San Diego State University

School of Communication

M.A. in Speech Communications with emphasis in Intercultural Communication

Professional and Fine Arts Bldg., Room 222

San Diego, CA 92182 4561

United States of America

University of Denver

School of Communication in collaboration with the Graduate School of International Studies

M.A. in International and Intercultural Communication

2490 S. Gaylord St.

Denver, CO 80208

United States of America

University of Oregon

837 Prince Lucien Campbell Hall

Eugene, OR 97403-5206

United States of America

Columbia University

School of International and Public Affairs and Teachers College

Ph.D. and Masters in Professional Cross-cultural counseling

420 W. 118 St.

New York, NY

www.tc.columbia.edu

Florida State University

College of Education

Department of Curriculum and Instruction

Ph.D. and Masters in Multicultural and Multilingual Education

209 Carothers Hall

Howard University

Department of Human Communication

Ph.D. and M.A. in Rhetoric and Intercultural Communication

2400 Sixth Street NW

Washington, D.C. 20059

University of Maryland

Department of Communication

1000 Hilltop Circle

Baltimore, MD 21250

United States of America

www.comm.umd.edu

5.1 Altri Programmi Accademici USA:

San Francisco State University

Speech and Communication Studies, Undergraduate Course Concentration in Intercultural Communication

www.sfsu.edu/~speech/concentrations.htm

Pepperdine University

Intercultural Communication Sequenze

www.pepperdine.edu/seaver/communic/commaj.htm

Iowa State University

Communication Studies

www.iastate.edu/~catalog/2001-03/courses/comst.html

Western Washington State University

Department of Psychology, Center for Cross-Cultural Research

www.ac.wvu.edu/~lonner/curriculum.htm

7. CANADA

University of British Columbia

Centre for Intercultural Communication

Certificate Program in Intercultural Studies

5997 Iona Drive

Vancouver, BC V6T 1Z1

Canada

http://cic.cstudies.ubc.ca/intercultural_studies.htm

University of Victoria

Diploma in Intercultural Education and Training

http://web.uvic.ca/calendar1998/arts/humanity/int_educ.htm

Numeri precedenti dei Quaderni dell'Istituto ICeF

N. 9: **Instructional Design & Learning Technology Standard**

(Luca Botturi, 2003)

Questo testo presenta uno stato dell'arte di tecniche per il design della formazione sviluppare nel corso di vari decenni dalla scuola nord americana di Instructional Design. Il report è diviso in due parti: modelli di gestione della progettazione e strumenti di definizione e classificazione di obiettivi di apprendimento.

N° 8: **Enseigner: le devoir de transmettre et les moyens d'apprendre**

(P. Meirieu)

Si tratta di una riflessione relativa al significato profondo "dell'insegnare" e "dell'apprendere".

N° 7: **Radio-TV online: nuove vie per la formazione / Radio-TV online: Neue Wege der Erziehung**

(L. Bosshard, R. Hungerbühler, C. Besio, L. Morici, E. Spoerl, 2002)

Questo quaderno presenta i risultati di uno studio che analizza, tramite strumenti di formazione a distanza, le potenzialità della radio e della televisione online. L'analisi verte sulla comparazione della situazione in quattro nazioni europee, la Svizzera, l'Italia, la Germania e la Francia.

N° 6: **Maturità liceale-maturità professionale: un fossato immaginario? "Analisi comparata delle competenze nella prospettiva di una formazione universitaria in Informatica"**

(G. Ghisla, F. Sapienza, 2002)

Si tratta del rapporto concernente la prima fase di uno studio che compara le competenze dei detentori della maturità liceale e della maturità professionale nella prospettiva di una formazione universitaria di informatica all'USI.

N° 5: **Formazione professionale e conoscenza aziendale**

(M.J. Eppler, E. Poglià, 2002)

Il quaderno comprende due articoli: nel primo si affronta la tematica del sapere implicito ed esplicito nel contesto aziendale, mentre nel secondo ci si sofferma sulle conseguenze per la formazione professionale futura di un contesto caratterizzato dalla globalizzazione dell'economia.

N° 4: **Le financement public de la R&D en Suisse 1969-1998**

(B. Lepori, 2002)

Questo quaderno presenta i dati relativi al finanziamento pubblico della ricerca e dello sviluppo in Svizzera dal 1969 al 1998.

N° 3: **La promozione della ricerca scientifica in Svizzera**

(B. Lepori, 2001)

Si approfondisce il tema della politica della ricerca scientifica in Svizzera ed in particolare ci si sofferma sulla strutturazione dell'ideazione e della realizzazione di un progetto di ricerca.

N° 2: **Il soggetto nella formazione**

(V. Cesari-Lusso, N. Muller, D. Schuerch, 2001)

Comprende due articoli in cui vengono trattati la problematica relativa alla formazione degli adulti ed la dimensione soggettiva del formatore.

N° 1: **Un nuovo indirizzo alla facoltà di comunicazione (2000)**

Si illustra esaurientemente il nuovo indirizzo della Facoltà di Scienze della Comunicazione "Comunicazione nei contesti Formativi", diventato operativo a partire dall'anno accademico 2000/2001.

ICeF

Istituto
Comunicazione
e Formazione

L'Istituto di Comunicazione e Formazione - ICeF

L'esperienza accumulata nella Facoltà di Scienze della Comunicazione coincide con le riflessioni di molti istituti di formazione e con numerosi segnali provenienti dagli ambienti economici e istituzionali: esiste una domanda consistente di conoscenze e competenze situate all'incrocio tra le scienze della comunicazione e le scienze della formazione. Tanto nelle imprese che nelle Istituzioni pubbliche e private o nei media, si sottolinea infatti la crescente rilevanza della dimensione comunicativa nella gestione e nella trasmissione dei "saperi", dei "saper fare" e del "saper essere", siano essi di natura professionale e scientifica o pratica. D'altro canto gli operatori della comunicazione mettono sempre più in risalto l'importanza delle dinamiche dell'apprendimento nei processi comunicativi: questo vale per il mondo aziendale, quello istituzionale come quello dei media e quello culturale.

Queste riflessioni sono state e sono alla base della creazione e dello sviluppo dell'Istituto Comunicazione e Formazione (ICeF).

L'ICeF è così responsabile della didattica e della ricerca nel campo della "comunicazione nei contesti di formazione" nella Facoltà di Scienze della Comunicazione.

Dal punto di vista didattico l'Istituto gestisce percorsi di formazione universitaria che riguardano sia il primo triennio (Bachelor in comunicazione formativa), sia il biennio successivo (Master con specializzazione "Formazione"). I corsi di questo Master, che nella sua conformazione attuale prevede due percorsi "Formazione e Media" e "Ingegneria della Formazione", prenderanno avvio nel 2004, dopo il compimento del triennio che è stato inaugurato nel 2001.

Il Bachelor ed il Master, ad un diverso livello, intendono offrire ai futuri professionisti della formazione quegli strumenti comunicativi utili per ottimizzare l'efficacia della loro azione e, d'altro canto, mettere a disposizione dei professionisti della comunicazione gli strumenti formativi che permettono di "far capire" e di "far pensare" in modo autonomo e responsabile. La costruzione di queste competenze non è naturalmente pensabile senza un background di conoscenze scientifiche approfondite alla cui costituzione l'Istituto partecipa con le sue ricerche.

Nel settore della ricerca, l'ICeF ha, entro la Facoltà, il mandato di sviluppare un'area assai vasta nella quale le tematiche pedagogiche, didattiche e gestionali si coniugano con quelle classiche delle scienze della comunicazione. Così, a titolo di esempio, sono ormai assai numerose le ricerche in corso nei settori della didattica universitaria e professionale, in particolare con il supporto delle nuove tecnologie, della multimedialità nella formazione, nel "riutilizzo" ad uso didattico di programmi radiofonici e televisivi, e del Campus virtuale svizzero.

ICeF

Istituto
Comunicazione
e Formazione

Università della
Svizzera
italiana

Facoltà di
Scienze della
Comunicazione

via Buffi 13
CH-6900
Lugano

Tel. +41 91 913 85 16
Fax +41 91 912 46 47
Email. icef@lu.unisi.ch

Personale Istituto Comunicazione e Formazione

(in ordine alfabetico, a tempo parziale ed a tempo pieno)

Arrigo Osvaldo, Responsabile operativo MAGF e MIC
Bachmann Larissa, Collaboratrice scientifica
Besozzi Elena, Docente
Botturi Luca, Assistente
Cantoni Lorenzo, Docente, Vice-direttore ICeF
Carassa Antonella, Docente (afferenza secondaria)
Cesari Vittoria, Docente
Eppler Martin, Docente (afferenza secondaria)
Ghisla Gianni, Responsabile di progetto
Grin François, Docente
Hungerbuehler Ruth, Collaboratrice scientifica (afferenza secondaria)
Inglese Terry, Collaboratrice scientifica
Jedlowski Paolo, Docente
Lepori Benedetto, Collaboratore scientifico
Mantovani Giuseppe, Docente
Martinoni Mauro, Docente
Molo-Bettelini Cristina, Responsabile di progetto
Morici Luca, Collaboratore scientifico
Nota Matteo, Collaboratore scientifico
Perret Jean-François, Docente
Poglia Edo, Docente, Direttore ICeF
Rega Isabella, Collaboratrice scientifica
Rezzonico Sibilla, Collaboratrice scientifica
Rozalèn Sabrina, Assistente
Sabelli Fabrizio, Docente
Schubauer-Leoni Maria Luisa, Docente
Schuerch Dieter, Docente
Succi Chiara, Collaboratrice scientifica

ICeF

**Istituto
Comunicazione
e Formazione**